

الخِطابُ والتَّعليم
دراساتٌ في تَحليلِ الخطاب
وتعليم العربية للناطقين بِغَيرِها

دراسات ١٤

أ.د. وليد أحمد العناتي

دراسات ١٤

الخِطابُ والتَّعليم

دراساتٌ فيِ تَحليلِ الخطاب وتعليم العربية للناطقين بِغَيْرِها

تأليف

أ.د وليد أحمد العناتي

١٤٤٠هـ - ٢٠١٨م





الخِطابُ والتَّعليم

دراساتٌ في تَحليلِ الخطاب وتعليم العربية للناطقين بِغَيْرِها

الطبعة الأولى
١٤٤٠ هـ - ٢٠١٨ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإلكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة
العربية، ١٤٣٩هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
العناتي، وليد أحمد
الخطاب والتعليم: دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية
للناطقين بغيرها./ وليد أحمد العناتي.- الرياض، ١٤٣٩هـ
..ص؛..سم
ردمك: ٠-١٥-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨
١- اللغة العربية- تعليم (لغير الناطقين بها) أ. العنوان
ديوي ٤١٨,٢٤ ١٤٣٩/٥٦٥٣
رقم الإيداع: ١٤٣٩/٥٦٥٣
ردمك: ٠-١٥-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



الإهداء

إلى أبي إياد.. أستاذنا وشيخنا نهاد الموسى العالِم و الإنسان....

إلى أبي إياد الذي علَّمنا:

- أنَّ العربية رَحِم ينبغي أن توصَلَ....
- وأن العِلْمَ حِلْمٌ وخُلُقٌ وأمانةٌ وإخلاص، وإعراضٌ عن الجَهَلَةِ والسُّفهاء...
- وأن الشَّجَرَةَ المُثْمِرَةَ وَحْدها التي تُرْمى.........

علَّمْـتنا أنْ:

- نَعْرِفَ المَنْصِبَ بالرَّجُلِ ولا نعرف الرَّجُلَ بالمَنْصب...
- نَتصالَحَ مع أنْفسنا وأنْ نكون بوَجْهٍ واحِدٍ لا يَتَلَوَّنُ......
- نَحْكُمَ بالعَدْلِ والإنْصافِ ولو على أنفسنا.....

حَفِظَكَ اللهُ أبا إياد ممتَّعًا بالصحة والعافية أبدًا

شُكرانٌ وعِرفان

الحمد لله الذي غَرَسَ في نفسي حُبَّ العِلْمِ والإخلاص له، والشُّكرُ لله خالصًا أنْ يَسَّر لي قَلْبًا ينبِض بالمَحَبَّةِ والوفاء والإخلاص، وجَعَلَهُ قَلْبًا هاجِسًا بالبحث عن الحقيقةِ يَتَحرّاها وَيَطْمَئِنُّ بها وإليها أبدًا.

والشُّكْر مَوْصولٌ أبدًا إلى مُحَمَّد خطّابي العالِم الخَلوقِ والإنسان الإنسان؛ مَنْ فَتَّح أَعْيننا على الخِطابِ وتَحليلِه. وإلى أصدقائي وزملائي وطلبتي الذين وثقوا بعلمي، وما زالوا يُقَدِّرون إخلاصي للعلم وأهله؛ فكلُّ أسْهَمَ في هذا الكِتابِ تَشجيعًا أو قراءةً ومراجَعَةً أو تزويدًا بمراجِعَ مُغْنِية.

و للصديقين العزيزين اللَّذَيْن كانا دائِمًا قارِئَيَّ المُنْتَظَرَيْنِ؛ يَقْرآن مخطوطاتي ويضعان بصماتهما العلمية المُدْهِشَة....

د. هيثم سرحان

أ.د سهى نعجة

وشكر وافر لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية وجميع منسوبيه على جهودهم الوافرة في تأسيسِ نَشْرٍ أكاديمي عربيّ راقٍ ومُحْتَرَم.

فهرس الكتاب

المُقدِّمة

الحَمدُ لله الذي أَنْعَمَ عليَّ بتَمامِ الصحة والعافية، وقَيَّضَ لي وَقْتًا كافيًا لإنجاز بحوث هذا الكتاب على الوجْهِ المُرْتَضى المُرْتَجى.

وبَعْدُ؛

فهذا كتاب في اللسانيات التطبيقية؛ وأما وجوه انتسابِهِ إلى اللسانيات التطبيقية فماثِلَةٌ في أنه:

١. يُقَدِّمُ وجوهًا جديدة من استثمار الأنظار اللسانية الحديثة في حقل تعليم اللغات الأجنبية وعلى وجه التخصيص في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ فهو يجتهد في تأسيس تطبيقات لسانية أصيلة منطلقة من علم تحليل الخطاب وما حاقَلَهُ من علوم النص والأسلوبية واللسانيات النفسية والاجتماعية واللسانيات المعرفية وسواها من العلوم.

٢. يُمَثِّلُ بَرْنامَجًا مَبْدَئِيًّا في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مَرْجِعُهُ تحليل الخطاب؛ إذ يقدم معرفة نظرية مُكَثَّفةً في لسانيات النص وتحليل الخطاب تُمَكِّنُ المُتَعَلِّم من تَفَهُّم أُطُرِهِ النَّظَرِيَّة، وتَفْتَحُ لَهُ أفاقًا من الفِكْر المُنْفَتِحِ في تحويل «النَّظَرِيّ» إلى « عَمليّ».

٣. وينبثق من النقطة السابِقة وَجْهٌ آخَرُ من وجوه إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من هذا المنظور اللساني؛ فالكتاب يتضمن تَطبيقاتٍ مُتكامِلَةً وثَرِيَّةً في كَيفية تَوْجيه المادة التعليمية توجيهًا لسانيًا تربويًا مُنْطَلَقُهُ لسانيات النَّص وتحليل الخطاب؛ فَمُعِدُّ المادَّة التعليمية والمُعَلِّمُ يَجِدانِ نماذجَ تطبيقية واضحة في بناء دروس تعليمية وتطبيقاتها انطلاقًا من مراعاة التنوع النصي، وتحليل النصوص على أنحاء متباينة تناسب كُلَّ نوعٍ نَصِّي. كما تُقَدِّمُ هذه التَّطبيقاتُ نَماذجَ واضحةً من تحليل أبنية النصوص الداخلية والخارجية، وتُحَلِّلُ وظائِفَ المُفْرَداتِ والتراكيب في النصوص، وتُبينُ عن وظائفها في تماسك النُّصوص وانسجامها.

٤. ثُمَّ إنّ التَّوْجيهاتِ التي يتضمنها الكِتاب إنما تَحْمِلُ في ثناياها ثِمارَ تجربة عَميقة في تدريس النُّصوص وتفكيكها و إعادة بنائها في صفوف غير النَّاطقين بالعربية؛ إنَّها أساليبُ تَدْريس وُطرقُ تَعليم يَسَعُ المُعَلِّمَ اقتداؤها وتَطبيقها مع طلبَتِهِ؛ بَلْ يَسَعُهُ أن يَقِفَ على وجوه قُصورها، إن كانَ ثَمَّةَ، و أنْ يَسْتَدْرَكَ عَلَيْها ويُطَوِّرها بما يلائِمُ طَلَبَتَهُ وأَغْراضَهم وأَهْدافَهُم.

٥. وتُمَثِّلُ هذهِ التَّطبيقاتُ مُعينًا مَنْهجيًا للمعلِّم في استِكشاف «استراتيجيات التعلُّم» التي يستدعيها طلبته عند مُقارَبَةِ النَّصِّ العَرَبِيّ وتحليله؛ وبذا يَهتدي إلى طُرُقٍ أَقْصَرَ في تحليل النَّص العَربيّ وتَفْكيكه ليكونَ سائِغًا مُتَقَبَّلاً مَفْهومًا انتهاءً إلى كفاية قِرائيَّة وإنْشائيَّة مُتَفَوِّقة.

٦. ولَنْ يَعْدَمَ المُشْتَغِلونَ، ومنهم المعلمون، فائدة وانتفاعًا من هذا الكتاب وتطبيقاته؛ فالتداريب التي تقدمها الدروس تمثِّلُ نماذجَ نَحْسَبُها ملائمةً لاختبار كِفاية المتعلمين الخِطابية والتداولية انطلاقًا من النَّص العَرَبِيّ تَفَهُّمًا و تَحليلاً وإنشاءً وبناءً. إنَّهُ يُمْكِنُ النَّسَقُ على مُقْتَضى تداريب الكِتابِ لِبناءِ اختبارات تَقيس كفايات المتعلمين في كل ما يتعلَّق بالنص العربيّ.

٧. ويَنْتَسِبُ الكِتابُ وبحوثُهُ إلى اللسانيات التَّطبيقية من وجهة نظر البَحْث العلمي المستقبلي؛ إذ يُقَدِّمُ في ثناياه رؤى نَافِعَةً تَصْلُحُ أن تكون مُوَجِّهات لِطلبةِ العِلْمِ

والباحثين المشتغلين بتعليم العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها؛ ذلك أنه ينطوي على أفكار جُزْئِيَّةٍ دقيقة تَسْتَحِقُّ أن تكون دراساتٍ وأبحاثًا ورسائِلَ جامعيَّةً مُتكامِلَةً تَخْدِمُ تعليم اللغات الأجنبية بعامة وتعليم العربية خاصَّة، ولعلَّها تَفْتَحُ آفاقًا رَحْبَةً للتحليل النقدي للخطاب وتداوليَّاته، و تحليل الخطاب المنطلق من المدونات اللغوية وسواها من المجالات المستجدّة.

-٢-

وَقَدْ اسْتقامَت بنية الكتاب في مقدمة وأربعة فصول ذَيَّلْتُها بخاتِمَةٍ مُكَثَّفةٍ لَخَّصَتْ مُقْتَضياتِ تعليم اللغة الأجنبية خِطابِيّ التَّوْجيه. وفي ما يلي بيانٌ موجَزٌ بهذه الفصول:

الفصل الأول: تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية.

ويُمَثِّل هذا الفصل التقديمي، بمباحِثِهِ الثلاثةِ، إطلالة على علم تحليل الخطاب وبيان منزلته ووجوه استثماره في تعليم اللغة الأجنبية. وهو يسعى إلى مَدّ تعليم اللغات الأجنبية إلى آفاق أرحب تتجاوز نحو الجملة إلى الخطاب من حيث إنه أداء ناجِزٌ كتابةً على هَيْئَةِ نصوصٍ متنوعة الأبنية والأغراض والبنية الدلالية التي ينطوي عليها. وتحقيقًا لذلك وجب بيان منزلة تحليل الخطاب في العلوم المعاصرة، ثم تناول وجوه فَرادَةِ تحليل الخطاب وميزاته في تعليم اللغات الأجنبية.

وقد اكتفى هذا الفصل بالتعريج على المجالات العامة لاستثمار تحليل الخطاب في التَّعليم متجاوزاً تفاصيل تعليم النِّظام اللُّغوي بمستوياته الفرعية ليكون بَعْضُ هذه المُسْتَويات والمَهاراتِ موضع عناية الفصول الأخرى. ولعل أهم جزء فيه أنه استنفد وجوه تعالق تحليل الخطاب بعناصر عملية التعليم: المعلِّم، والطَّالب، والمنهاج، وطُرُقِ التَّدريس.

الفصل الثاني: تحليل الخطاب و تعليم المفردات

وقد اجتهد هذا الفصل في أن يستثمر استراتيجيات تحليل الخطاب وآلياته في تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها. وهو ينطلق من أسس تحليل الخطاب في تعليم اللغات الأجنبية، مركزًا على تعليم المفردات وكيفية افتراق تعليمها تعليماً خِطابِيّ التَّوْجيه عن المناهج الأخرى. ثم يشفع الفصل هذا التأسيسَ النظريَّ بمبحثٍ تطبيقي يتخذ الخطاب التَراسُليّ انموذجًا لتعليم مفردات العربية ووظائفها الخطابية للناطقين بغيرها.

الفصل الثالث: تحليل الخطاب و تعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية

يقصد هذا الفصل تبيانَ منزلة تحليل الخطاب وعلم النص في تعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ وذلك بالنظر في حقل جديد في تعليم العربية للناطقين بغيرها وهو تعليم الكتابة والإنشاء. وتحقيقًا لذلك فإنه يعتني بتوضيح وجوه استثمار تحليل الخطاب في تعليم مهارات اللغات الأجنبية مركزًا على الكتابة والإنشاء، وهذا هو القسم الأول. أما القسم الثاني فيقدم وحدة تطبيقية في تعليم إنشاء الخطاب المكتوب للناطقين بغير العربية، منبهًا على الأسس النظرية والتطبيقية التي صَدَرَ عنها.

الفصل الرابع: تحليل الخطاب وتدريس الأدب...رؤى في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية

هدف هذا الفصل تقديم طريقة في تدريس القصةِ الناطقينَ بغير العربية، منطلقًا من تصور نظريّ مفاده أهمية القصة في دروس تعليم اللغات الأجنبية.

و هو ينبني على مبحثين :

أما **الأول** «منزلة الأدب في دروس تعليم اللغات الأجنبية» فإنه يتناول عدداً من الإشكالات المطروحة في هذا المجال؛ إذ يتناول اختلاف اللسانيين والمدرسين في جدوى الأدب في تعليم اللغات الأجنبية، وهل يستفيد غير المتخصصين باللغة الأجنبية من دروس الأدب؟ وهل ثمة أدب للناطقين باللغة وأدب لغيرهم؟ ثم إن هذا المبحث يعرض لمشكلات النص الأدبي، ويقدم رؤى لكيفية حل هذه المشكلات لاستثماره استثمارًا فاعلاً في بناء الكفاية اللغوية وترقيتها.

أما **المبحث الثاني** «رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية» فإنه يقدم عددًا من الرؤى النظرية التي تستفيد لسانيات النص وتحليل الخطاب في تدريس الأدب، ثم ينطوي المبحث على نموذج وحدة دراسية مُذَيَّلَةٍ بنماذجَ اختباريةٍ لقياس الكفاية اللغوية والخطابيَّة والتَّداوليَّة في العربية.

وأمَّا الخاتمةُ فكانَتْ بيانًا مُكَثَّفًا بما يَنْبَغي أن يَكونَ عَلَيْه أي برنامج لتعليم العربية لغةً ثانية من منطلق خطابي نصيّ.

-٣-

وأَصْلُ هذا الكتاب في أطروحته العامة بحوث نُشِرَتْ في مجلات علمية مُحَكَّمَةٍ على فَتْرَةٍ من الزمن، ولكنّ مقتضيات التحديث وإعادة النظر وتقليبه انتهت إلى هذه الصورة الناجزة بما فيها من إثراء التداريب وتوسيعها، وإعادة الترتيب والتبويب والتسلسل، وقد أَثْبَتُّ مواضع نَشْرِها في ثبت المراجع.

-٤-

ويظلُّ هذا العمل شَطْرًا من عهد قَطَعْتُهُ على نفسي؛ أنْ أخدم العربية والإسلام ما أرخى الله لي في الأجل، وما نَطَقَ لساني بالعربية؛ وإنِّي لَأَرجو الله تعالى أن يكون هذا العَمَلُ بابَ خَيْرٍ ونَفْعٍ لِلْعَرَبيَّة وأهلها، وأنْ يثير كثيرًا من الأسئلة والأفكار لدى الباحثين وطلبة العِلْم. وإنيٍ لأسأَلُ الله تعالى أن يكون في هذا العملِ إجاباتٌ عن أسئلة لن تزولَ قَدَمايَ يومَ القيامَةِ حتى أُسْأَلَ عنها.

وليد العناتي
عَمّان/ الأردن
٢٠١٨/٦/٢٥

الفصل الأول
تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية

وفيه ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: مُقَدِّمتان كُلِّيَّتان.

المبحث الثاني: تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية.

المبحث الثالث: تحليل الخطاب وعناصر العملية التعليمية.

مدخل:

يُمَثِّل هذا الفصل التقديمي إطلالة على تحليل الخطاب وبيان منزلته ووجوه استثماره في تعليم اللغة الأجنبية. وهو يسعى إلى مَدّ تعليم اللغات الأجنبية إلى آفاق أرْحبَ تتجاوز نحو الجملة إلى الخطاب من حيث إنه أداء ناجز كتابةً على هيئة نصوص متنوعة الأبنية والأغراض والبنية الدلالية التي ينطوي عليها. وتحقيقاً لذلك وجب بيان منزلة تحليل الخطاب في العلوم المعاصرة، ثم تناول خصوصياته وميزاته ووجوه استثماره في تعليم اللغات الأجنبية.

وقد اكتفى هذا الفصل بالتعريج على المجالات العامة لاستثمار تحليل الخطاب في التعليم، متجاوزًا تفاصيل تعليم النظام اللغوي بمستوياته الفرعية؛ لتكون موضع عناية الفصول الأخرى. ولعل أهم جزء فيه أنه استنفد وجوه تعالق تحليل الخطاب بعناصر عملية التعليم: المعلِّم و المتعلِّم والمنهاج وطرقِ التَّدْريس.

المبحث الأول: مُقَدِّمتان كُلِّيَّتان

المقدِّمة الأولى: في منزلة تحليل الخطاب

كثيراً ما قيل إن اللسانيات تحتل منزلة محورية في العلوم المعاصرة ولاسيما الإنسانية منها؛ وإنما كان ذلك بفضيلة تعالقها بالعلوم الإنسانية كلها بدءًا بالفلسفة وانتهاءً بالأديان واللاهوت! ويبدو هذا الكلام صحيحًا إلى أبعد الحدود، ولكن لا يسعُ أيَّ فرع متخصص من اللسانيات أن يتبوأ هذه المنزلة منفردًا.

على أننا نرى، ومنذ فترة قريبة، أن تحليل الخطاب بدأ يستقطب فروع اللسانيات المتخصصة، وصار يوظفها توظيفًا خالصًا لبناء منظومته المعرفية بإطاريها النظري والتطبيقي وصولاً إلى «خطاب» مكين متماسك. وليس ثمةَ شكٌّ في هذه المنزلة التي يقصد محللو الخطاب إلى تأسيسها؛ ذلك أنه مجال معرفي حاضر في كل زمان ومكان، ويمارسه الناس يوميًا في فعاليات حياتهم وممارساتها القولية والفعلية بدءًا بالعلماء وانتهاءً بعامة الناس، وأظهرُ الأدلةِ على ذلك تلك التعقيباتُ الصحافيةُ والتحليلاتُ التي تبثها الفضائيات يوميًا تعقيبًا أو استدراكًا أو توضيحًا، أكانت الخطابات المقصودة سياسيةً أم ثقافيةً أم اجتماعيةً أم عسكريةً. لقد صار «تحليل الخطاب» نشاطًا يوميًا نمارسه بوعي حاضر أو بلا وعي كامن؛ إنه زمن تحليل الخطاب بامتياز.

وإذا كان كثير من الناس يحللون ما يسمعونه وما يقرأونه دون وعي بأنهم يمارسون تفكيكاً لخطابات الآخرين فإن جُلَّ المفكرين والمثقفين يعون ذلك وإن كانوا لا يعرفون بالوعي الأدواتِ المنهجيةَ الشكليةَ والمضمونيةَ للخطاب. ولاشك في أنَّ الفيضَ الإعلاميَّ والفضاء المفتوح قد أسهم في تطور «تحليل الخطاب» تحليلاً عفْويًّا.

وإنما يستمدُّ تحليل الخطاب منزلته هذه من أسسه المعرفية والمنهجية المتينة؛ فعلى الرغم من بدايته اللسانية إلا أنه سرعان ما بدأ يسترفدُ علومًا ومبادئ متنوعة حين اعتمد « تضافر المعارف» و « تداخل الحقول والاختصاصات» و» الجمع بين النظريّ والتّطبيقيّ» و « تَمَثُّل ثنائية الشّكل والمضمون» على نحو لافت.

فإذا تفحصنا مُنْطَلَقَ « تَضافُر المعارف»، مثلاً، وجدنا أن تحليل الخطاب يستمدّ رؤاه وتطبيقاته من علوم متعددة؛ فهو يستمدّ أطروحاته من اللسانيات النظرية بوصفها

الأداة الواصفة التي استنفدَتْ دراسة عناصر اللغة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية...إلخ) بالوصف والتّحليل والتَّمْثيل والتَّعْليل. وهو يَسْتَمدُّ من اللسانيات الاجتماعية نَظْرتها العامة إلى اللغة؛ أنها ظاهرة اجتماعية تُعَبِّر عن التَّنْظيم الاجتماعي والسّلوك الاجتماعي والثقافي المتعارف في المجتمع؛ وبذلك يكون الخطابُ ممارسةً اجتماعيةً خالِصةً تُعَبِّر عن مَقاصِدَ وأهدافٍ مَخْصوصة.

ويَسْتهدي تحليل الخطاب باللسانيات النّفسيّة من حيث هي الكاشف عن آليات اكتساب اللغة وتَفَهُّمها واختزالها ثُمَّ إعادة إنتاجها من جديد؛ وخير ما يمثل ذلك النظرياتُ اللسانيةُ النّفسية التي تفسِّر عملية التلقي وتَحليل النُّصوص وتفكيكها وتَفَهُّمها، وأبرز هذه النظريات نظرية الأطر المعرفية.

والحديث في تعالُق تَحليل الخطاب بالعلوم الأخرى متشعب ممتدّ يشمل العلوم الإنسانية كلها: الفلسفة، والاجتماع، وعلم الثقافة، و الجغرافيا، والتاريخ، والآداب، والإعلام، والتواصل، والنقد الأدبي، والأسلوبية، والسرديات، والنقد الثقافي...إلخ.

ولكن تحليل الخطاب تجاوز الإنسانيّاتِ إلى العلوم الأخرى؛ فقد وجد المشتغلون بأمراض الكلام واللغة سَنَدًا قويًا في إجراءات تحليل الخطاب وتدابيره العملية في دراسة أعطاب الخطاب المنطوق والمكتوب من حيث هي أعطابٌ تتجاوز الكلمة إلى بنية الخطاب وغرضه.

ثُمَّ إن الشغوفين بالدراسات اللسانية الموسَّعة والاستقصائية وجدوا في « اللسانيات الحاسوبية» ولا سيما « لسانيات المدونات» أدواتٍ نافعةً لاسْتِقصاء أبعاد الخطاب وتجلّياته ووظائفه في المنطوق والمكتوب[1].

هذه بعض تعالُقات تحليل الخطاب بالعلوم والمعارف الأخرى، وهي التعالقات التي جعلت تحليل الخطاب مثالاً نموذجيًا لِتضافر المعارف ودليلاً صريحًا على تداخل الاختصاصات وانتهاء زمن العُزلة المعرفية والمنهجية.

١- مثلاً: فحوص وتوازنات: كيف تضيف المدونات اللغوية إلى التحليل النقدي للخطاب، جيرلند ماوتنر، في كتاب مناهج التحليل النقدي للخطاب، روث فوداك وميشيل ماير، ترجمة: حسام احمد فرج وعزة شبل محمد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ٢٠١٤.

و من ناحية أخرى فإنَّه يستمد منزلته من موضوعه وهو دراسة النصوص والمُنْجَزِ اللغويّ المكتوب أو المنطوق، وينبثق من هذا أنه يرى أنه لا فضل لنص على آخر؛ فالإعلان التجاري لا يختلف عن مقال سياسي رفيع، و الخبر الصحافي لا يقل منزلة عن بيان رئاسيّ...إلخ. ولسنا هنا في معرض التقديم التأطيري للخطاب من حيث نظرياته؛ فهذا بالمكان المعلوم من الكتب التقديمية والتوجيهية[1].

ويقوم تحليل الخطاب على ثلاثة أسس مُتَضافرة:

أولاً: شكل الخطاب. وإنما يُقْصَدُ به البنية اللغوية الشكلية للخطاب من حيث هو نصٌّ لغويٌّ متماسك تتحقق فيه شروط النّصِّيَّة؛ أي التماسك الشكلي بأدوات الربط وعلاقاته المعروفة: التكرار والإحالة والحذف والاستبدال...إلخ. وينضاف إلى ذلك التقاليد الشكلية والعُرْفِيَّة للكتابة مما يميز نصًا من آخر وفنًّا من غيره. وتحقيقًا لهذا الغرض يستضيء تحليل الخطاب بمنجزات نظرية» النوع النصيّ»[2] وما انتهت إليه من استكشاف أُطُرٍ شكلية وبنيويَّة تُمَيز نصًّا من آخر، و يَسْتَرْفِدُ الدراساتِ اللغويةَ والأسلوبيةَ من حيث هي منهج شكلي في تحليل النص واستكشاف خصائصه الشكلية، وهذا عنصر رئيس في الاستدلال على نوع الخطاب وغرضه، ولاسيما النص الأدبي.

ثانياً: مضمون الخطاب؛ تلك الرسالة والمعنى الذي يحمله الخطاب بما هو تفاعلُ دلالاتِ المفردات والجمل في بنيتها العميقة لإنتاج المعنى الكلّيّ للنص، وإنتاج العلاقات الدلالية والمنطقية والكوْنِيَّة، وهو ما يُتَوَصَّلُ إليه بمناهجَ وطرقٍ متعددةٍ؛ إنه التماسك المعنويّ والمنطقي للخطاب.

ثالثاً: سياق الخطاب ومرجعه؛ وإنما يُقْصَدُ به الإطار المعرفي والثقافي والإيديولوجي الذي أُنْجِزَ الخطاب في ضوئه ووحيه، والوظائف الخطابية والإنجازية التي تترتب على تلك الأطر والأعراف؛ وبذا يكون للتداولية نصيبٌ وافرٌ في بيان مقاصِدِ الخطابِ الخارجة على مقتضى ظاهر الجمل والتراكيب، ويكون التحليل النقديُّ للخطاب أداةً كاشِفةً وفاضِحَةً لكل المبادئ والأفكار المتحيِّزة التي تختبئ تحت ظاهر النَّص!

١- انظر مراجع هذا الكتاب تمثيلاً لا حصرًا.

٢- المرادف العربي لـــ (Genre Theory)

هذه هي العمليات التفكيكية التي نمارسها، بوعي أو لاوعي، عندما نفكك كلاماً أو نصاً ونحلله. وإذا كانت هذه هي الأسس العامة التي يقوم عليها أي خطاب فإنها تتفاوت وتتمايز شكلاً وبناءً وفقاً لطبيعة الخطاب وقَصْدِه؛ فالخطاب الأدبي مختلف عن الخطاب القانوني، و الخطاب الدينيّ مختلف عن الخطاب السياسي....إلخ. ومن ناحية ثانية يفترق الخطاب السَّرْديّ عن الخطاب الحِجاجي، ويختلف الحِجاجيُّ عن الخطاب الوَصْفي...إلخ.

ومما يمثِّل امتيازاً لعلم تحليل الخطاب من حيث هو منهج في التحليل اللغوي والثقافي أنه يركز على النصوص الأصيلة وتمثُّلاتها في النصوص المكتوبة وتحليل المحادثة والخطاب الناجز قولاً وكتابةً.

المقدِّمة الثانية: تحليل الخطاب..من النظريّ إلى التّطبيقيّ

يمكن القول، بشيء من التعميم، إنّ تحليل الخطاب ما يزال مَحْصورًا في الجانب النظريّ من مقاربة النصوص وتحليلها وتبيان خصائصها ووظائفها التواصلية، ولاشك في أنَّ هذا البُعْدَ ذو أثر عميق في مراجعة أنظار مُحَللي الخِطاب والمنظِّرين فيه، ثُمَّ إنَّ أثَرَهُ عَميقٌ ودالٌّ في بناء أسس سليمة ومتينة لتجاوز النظريّ إلى التطبيقيّ.

وإذا كان كثير من الباحثين يَسِمون إجْراءاتِهم في تحليل النصوص بأنها دراسة تطبيقية فإنّ هذا بعيدٌ عن « التطبيق» بمعناه اللساني المعروف؛ ذلك أن أكثر هؤلاء الباحثين ولاسيما العرب يدرسون النصوص ويحلِّلونها تَثبُّتًا وتوثُّقًا من أنها متماسكة مُنْسَجِمَة، وإنما يكون ذلك بِتَحَرّي الآلياتِ الشكلية المعروفة بأدوات التماسك والانسجام (شكلاً ومضمونًا»)..... وهذا في جوهره ليس تطبيقًا وتوظيفًا لتحليل الخطاب .

وعلى هذا فإن تحليلَ الخطابِ التطبيقيَّ ينبغي أن يكون إنتاجيًا ؛ فهو يشير على نحو ظاهر إلى كيفية استثمار مُعْطيات علم الخطاب وخلاصاته النظرية في جوانب تطبيقية معروفة في اللسانيات التطبيقية، ومنها: تعليم اللغة لأبنائها، وتعليم اللغة الأجنبية ، وحوسبة اللغات ومعالجتها، وبناء المتون (المدوَّنات) واستثمارها، ومعالجة أمراض الكلام.....إلخ.

وأعيد القول: إن تحليل الخطاب التّطبيقيّ ما يزال مجالاً بكرًا؛ إذ تكاد تطبيقاتُه العمليّة تقتصر على تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وتحديدًا تعليم الكتابة والإنشاء ومهاراتها المختلفة. ويؤيد ذلك أن استعراضًا عامًا لمجموعة مختارة من كتب تحليل

الخطاب وعلم النص بالإنجليزية أو العربية يكشف عن مواضِعَ هامشية صُرِفَتْ لهذا الموضوع إنْ ذُكِر أصلاً.

فقد خصّص (دي بوغراند)[1] جزءًا يسيرًا من كتابه لوجوه استثمار علم النص وتحليل الخطاب في مشروعات « الإصلاح التربوي» مُنْطلِقًا من مآخذَ متعددةٍ على النصوص المختارة وأسس اختيارها، وكيفية تقديمها للأطفال، ومعايير تقييم مَقروئيتها القائمة على عناصر شكلية سطحية كطول الجملة ومدى تَعَقُّد المفردات.........إلخ. وينتهي من ذلك إلى إعلائِهِ شأنَ علم النص وجعله في قلب المشروع التربوي وتعليم المهارات اللغوية واللغات الأجنبية.

أما (هاينه من و فيهفيجر)[2] فقد عرَّجا في الفصل الأخير من كتابهما على وجوه تطبيق علم النص في مجالات متعددة منها تعليم اللغة الأجنبية، وتَوَقّفا عند أهمية نتائج علم النص وتحليل الخطاب المتعلقة بالتوصل إلى أبنية النصوص وطرق بنائها في بناء المناهج التعليمية، وتوجيه النصوص التعليمية والتدريبية وجْهاتٍ وظيفيةً تُسْهم في تمثُّل المتعلمين هذهِ الأبنيةَ عند إنتاج النصوص في اللغة الأجنبية.

أما (مايكل هووي)[3] فقد ذيَّل عددًا من فصول كتابه بـ« دلالات لمتعلمي اللغة»، وهي تمثل أفكارًا يمكن لمعلمي اللغة الأجنبية استثمارها في تعليم النصوص واتّباع أفضل السبل لِخَلْقِ تَفاعُلٍ بين المتعلمين و النصوص، وهو تفاعل يُفْضي إلى تَفَهُّم هذه النصوص ومن ثَمَّ استثمارَ هذا التفهُّم في الإنشاء وإنتاج النصوص.

وقدمت (إلهام أبو غزالة وعلي خليل)[4] عرضًا سريعًا لوجوه استثمار تحليل الخطاب وعلم النص في جوانب تطبيقية متعددة من أهمها علم المعرفة والتحليل الأدبي وتعليم اللغة الأجنبية، وهو في معظمه منقول عن بوغراند.

١- روبرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٧، ص:٥٥٣-٥٨٠.

٢- فولفانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بين شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩.

٣- مايكل هووي، (٢٠٠٤)، التفاعل النصي.. مقدمة لتحليل الخطاب المكتوب، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي(٢٠٠٩)، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤ - إلهام أبو غزالة و علي خليل،، مدخل إلى علم لغة النص...تطبيقات لنظرية روبرت ديبوغراند و ولفجانج دريسلر، ط٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩، ص: ٢٦٨-٢٨١.

ولكنّ هامِشِيَّة تعليم اللغة في كتب علم النص وتحليل الخطاب لم تَمْنَع باحثين ولسانيين من تخصيص كتب كاملة لتوظيف تحليل الخطاب وعلم النص في تعليم اللغة الأجنبية، ولعل أهم من اشتغل في هذا الحقل « ميشيل مكارثي» و « رونالد كاتر»؛ ولعل كتاب « تحليل الخطاب لمعلمي اللغة» الذي أنجزه « مكارثي» [1](McCarthy) يكون أهم كتاب في هذا الحقل؛ فقد طُبِعَ قرابة عشرين طبعة منذ نشره أول مرة. ويعتني الكتاب بتحليل الخطاب المكتوب والمنطوق مبينًا كيفية توظيف نتائج التحليل في تعليم اللغة الأجنبية، ويتميز الكتاب بكثرة تداريبه التي تيسِّر فهم وجوه التطبيق وتوظيفها في غرفة الصف.

ويُضارِعُهُ، على التّقريب، كتاب « غاي كوك Cook, Guy »« الخطاب»[٢]؛ فقد خَصَّصَ لتعليم اللغة فصلاً طويلاً ومفصلاً مشفوعًا بتداريبَ وتوصياتٍ وتوجيهاتٍ لمعلمي اللغة في تعليم المحادثة والحوار، والتحدث، والقراءة. كما صرف شطرًا مُهمًّا منه إلى كيفية استعمال تحليل الخطاب في الدروس الصفية.

ومثله فعل « رونالد كارتر» وزملاؤه في كتاب « الاشتغال بالنصوص»[٣] إذ ركز في الفصل الرابع على وجوه تحليل الخطاب المكتوب من حيث أدوات التماسك والانسجام، وكيفية تمييز النوع النصي، وكيف تسهم المفردات في رسمية الخطاب وعلاقات القوة بين المتخاطبين.........إلخ.

واجتمع «كارتر ومكارثي» معًا في كتاب «اللغة خطابًا» (Carter ,R . and McCarthy[٤]) حيث استعرضا وجوه تحليل الخطاب وعلم النص في تعليم اللغة الأجنبية من زوايا متعددة ، وتميز الكتاب بتداريبه المفيدة للمعلم.

أما في تعليم العربية لغير الناطقين بها فإنَّ أثر علم النص وتحليل الخطاب يكاد يكون معدومًا؛ فلم أقف على بحوث في الموضوع إلا ما أَنْجَزْتُهُ في هذا الميدان وهو مجمل هذا الكتاب. وأنجز خليل البطاشي أطروحته للدكتوراة بعنوان «استيعاب الطلبة

---

1 - McCarthy, M. (2005). Discourse Analysis for Language teachers, Cambridge University Press, USA.

2- Cook ,Guy.(1992) .Discourse, Oxford University Press ,Printed in Hong Kong.

3- Carter, R, and others. (2001). Working With Texts, Routledge , London.

4- Carter ,R . and McCarthy ,M. (1994). Language As Discourse, Longman. Inc New York.

غير الناطقين بالعربية للنصوص في ضوء اللسانيات النصية: برنامج مقترح»[1]، وفيها استثمر مفهوم النوع النصي وخصائصه الشكلية وأثرها في قيادة المتعلم نحو فهم النص المقروء.

كما أنجز محمد الثوابية أطروحته للماجستير بعنوان: «عثرات الخطاب المكتوب لدى غير الناطقين بالعربية»[2] ؛ واعتمد فيها على معايير تحليل الخطاب في دراسة النصوص المكتوبة التي أنجزها طلبة غير ناطقين بالعربية، وحلَّل أخطاءهم من منظور تحليل الخطاب.

١- خليل البطاشي، ، استيعاب الطلبة غير الناطقين بالعربية للنصوص في ضوء اللسانيات النصية: برنامج مقترح، أطروحة دكتوراة غير منشورة بإشراف عاصم شحادة، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ٢٠١٤.

٢- محمد الثوابية، عثرات الخطاب المكتوب لدى غير الناطقين بالعربية، رسالة ماجستير غير منشورة، بإشراف وليد العناتي، جامعة البترا الأردنية، ٢٠١٥.

المبحث الثاني: تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية

لا تفترق تطبيقات تحليل الخطاب، تعميمًا، عن كثير من تطبيقات الرؤى والأنظار اللسانية؛ ذلك أنها لا تُطَبَّقُ على نحو آلي وبشكل مباشر في تعليم اللغة لأبنائها وللناطقين بغيرها، وإنما تحتاج إلى تطويع وتعديل يتوافق والانتقالَ من « النظريّ العلميّ» إلى «التطبيقيّ التعليميّ». ثم إنَّ منجزاتِ تحليل الخطاب لم تستقرَّ على أسس ثابتة يصح معها أن تنتهي إلى تطبيقات محددة؛ فالنصوص والحوارات، التي هي مادة الخطاب، ليست مستقرة على أعراف نصّيّة تصدق على جميع أنواع النصوص وأجناسها وتحققاتها، فثمة مجال رحب للتباين الأسلوبي بين منشئي الخطابات وإن كانوا يرمون إلى تحقيق غرض واحد هُوَ هُوَ، على أن ذلك لا يمنع من استثمار تقاليد الكتابة والحوار وأعرافهما التي نستطيع بها أن نميز الموضوعات والبنيات الكبرى والعامة للنصوص، وكيفيات تشكيلها وإنجازها كتابةً أو حوارًا.

ولاشك في أن المنطلق الرئيس لاستثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغة يستند إلى الاستدراك، عموماً، على الوحدة اللغوية التي كانت مادة التعليم من ناحية أو بنيتها وموضوعها من ناحية ثانية؛ فقد كانت الجملة هي الوحدة الأساسية المعتمدة في تقديم المادة اللغوية لتحصيل معاني المفردات الجديدة والتراكيب اللغوية والأساليب المختلفة في مرحلة أولى، وإذا انتقلنا إلى مرحلة أخرى تتخذ من النص اللغوي وحدة مهمة بعد أن يستنفد نحو الجملة طاقته في التعليم وجدنا أن النصوص مصنوعة ومصممة لغايات تعليمية خالصة تفقد معها كثيرًا من خصائصها البنيوية والثقافية مقارنةً بالنصوص الأصيلة.

ويمكن القول إن الميزاتِ التي يقدمها تحليل الخطاب لتعليم اللغة تنطلق من طبيعة موضوعه ومنهج المعالجة؛ وبيان ذلك أنه:

١. يتخذ مادته من وقائعَ لغويةٍ حقيقيةٍ وواقعية تجري في سياق عَفْويّ طبيعيّ؛ فهو يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال، وهو بذلك يقدم رؤية ديناميكية للغة في الاستعمال؛ فتراه مثلاً ينقل معاني المفردات من معانيها المعجمية الساكنة إلى معانيها في الخطاب إضافة إلى وظائفها الخطابية المتنوعة.

٢. يتعامل مع النصوص اللغوية الواقعية كما هي دون تعديلات أو تحويرات لخدمة الأغراض التعليمية؛ إنما يتعامل مع النصوص الأصيلة كما يستعملها الناطقون بها. ولاشك في أنَّ هذهِ النصوصَ تُوَفِّر درجة عالية من الواقعية والصدق، بعيداً عن التَّوْجيهاتِ التربوية الخالصة القاصدة إلى تحقيق الأهداف بأقصر الطرق؛ فهو يتجاوز تيسير النصوص واصطناعها وتكييفها.

٣. لا يفاضل بين نصّ وآخر؛ فجميع النصوص صالحة للاستثمار بدءًا من الإعلان التجاريّ والطُّرْفة السائرة إلى أرقى النصوص العلمية وأعقدها.

٤. يُؤَطِّر للاستعمال اللغوي الواقعي من حيث محاولة التوصل إلى أبنية وخصائص كبرى للنصوص وأنواع التفاعل اللغوي اليومية؛ فيقدم للمتعلمين إطارًا نظريًا للتحليل النصي الاستقبالي ليتوصل به إلى الاقتدار على الإنتاج، ومِنْ ثَمَّ بلوغ الغاية المنشودة: الكفاية الخطابية.

٥. لا يفاضل بين اللغة المنطوقة والمكتوبة في التحليل اللغوي وفي الاستثمار.

٦. يستنفد جانبي الشكل والوظيفة؛ فلا يُغَلِّبُ أحدَهُما على الآخر.

تطبيقات تحليل الخطاب في تعليم اللغة:

يَقْصُر كثير من اللسانيين مفهوم اللسانيات التطبيقية على تعليم اللغات الأجنبية وإن كان غيرهم يمدها إلى مجالات كثيرة متعددة؛ وإنما قصروها على تعليم اللغات الأجنبية لأنه المجال الأكثر استفادة من اللسانيات وتوظيفًا لها. ولعل تحليل الخطاب بمنجى من هذا التقييد؛ إذ إنه يُسْتَثْمَرُ في جميع وجوه تَحَقُّق اللغة المنطوقة والمكتوبة في السياسة والاقتصاد والاجتماع والبحث العلمي والحوارات اليومية العَفْويَّة....إلخ. على أنه يغلب على ظنّي أن جميع تطبيقات تحليل الخطاب تُحَرِّكها بواعث تعليمية وتربوية؛ فغاية القصد منها تجريد معايير وقواعد تُسْلِمُ إلى كفاية خطابية تكفل للناس استقبال النصوص والحوارات وإنتاجها على نحو فاهم وقاصد يكشف عن تَمَثُّل العناصر اللغوية والاجتماعية الحافَّة بالخطاب. وهكذا يظهر استثمار تحليل الخطاب بقوة في مجال تعليم اللغة لأبنائها وللناطقين بغيرها .

يمكن القول إن الإسهام الرئيس لتحليل الخطاب في تعليم اللغة الأجنبية يتمثل في ثلاثة جوانب هي:

أولاً: استثمار مُصطلحات تحليل الخطاب ومفاهيمه وتدابيره الإجرائية والتحليلية على المستوى النظري في اللغة الواصِفة.

يمكن القول إن المصطلحات والمفاهيم الأساسية المستخدمة في تحليل الخطاب إجرائيًا قد انتقلت كما هي إلى حقل تعليم اللغة الأجنبية، ومن أهمها: التماسك، والانسجام، والنوع النصيّ، والنص السرديّ، والنص الوصفيّ.....إلخ. وفي ما يلي بعض مصطلحات تحليل الخطاب التي انتقلت إلى حقل تعليم اللغة الأجنبية:

- **إدارة الخطاب (Discourse Management)**

من مصطلحات الخطاب المنطوق وتحليل المحادثة؛ وهو تدبير يقوم به الناطق الأصيل عندما يخاطب متعلم اللغة الثانية، أو ينفذه متعلم اللغة الثانية عندما يخاطب متعلمًا آخر. ومفاد هذه العملية أن يُعَدِّل المتكلم كلامه لتجنب مشكلات التواصل؛ فقد يقيد الناطق كلامه بمعلومات محددة، وقد يستعمل عباراتٍ أو كلماتٍ أو أصواتًا كلامية محددة يقصد منها التأكد من فهم الطرف الآخر، أو للتأكد من أنه ما يزال مشاركًا في الخطاب.

ومن أمثلة ذلك أن الواحد منا يستعمل كلماتٍ أو عباراتٍ للتأكد من أنّ المخاطَب ما يزال متَنَبِّها للخطاب؛ وذلك مثل: أنتَ معي، فاهمني؟ و قد نستعمل عباراتٍ ومفرداتٍ معينةً عندما يَظْهر لنا أن المستمع يشعر بلبس في المعنى، أو أنه لا يفهم المقصود على وجه الدِّقّة، ومن ذلك: أعني، قَصْدي... إلخ.

وظاهر أن هذا المصطلح مَدْخلٌ هامٌّ لترقية الكفاية التواصلية بشكل عام والكفاية الخطابية والتداولية بشكل خاص؛ ذلك أن القدرة على إدارة المحادثة والتزام نظامها وضوابطها الاجتماعية والتواصلية والتأدُّبية مَطْلَبٌ أساسيٌّ في تعلم اللغة وثقافتها والتواصل مع الناطقين بها. وهكذا فإنّ « إدارة الخطاب والمحادثة» من المهامّ الأساسية والكفايات الجوهرية في تعليم مهارتي الاستماع والمحادثة.

- **افتتاحيات المحادثة (Conversational Openings)**

وهي تلك التدابير اللغوية وما وراء اللغوية التي يتخذها المتحدّث إيذانًا باستعداده لبدء الحوار، وإشعارًا للطرف الآخر بالتهيؤ للإسهام في المحادثة. وقد تبدأ هذه التدابير بحركات جسدية كحركة العينين أو اليدين، وقد تكون لغويةً خالِصة كالبدء بعبارة

تشير إلى بدء الحوار، أو إعادة جزء سابق من الحوار. ومثال ذلك أنه يمكننا أنْ نبدأ حوارًا جديدًا باستعمال كلمة (حسنًا)؛ كأنك تقول للآخر: الآن يجب البدء بالكلام. وفي الخطاب الصفيّ التعليمي تُسْتَعمل كلمات التقويم والتعزيز(ممتاز، أحسنت) بعد السؤال إشارةً إلى إنهاء مهمة تعليمية معينة والبدء بأخرى جديدة؛ كأن المعلِّم يقول: ممتاز..... انتهينا من هذا السؤال(العمل)، لِنَنْتَقِلْ إلى عملٍ جديد.

- **مُجْتَمع الخطاب (Discourse Community)**

مجموعة الناس المحترفين المشتركين في حقل علمي ومِهْنِيّ محدد، وهم يتعارفون خطابًا علميًا ومعرفيًّا ومهنيًا محددًا في مجال اختصاصهم؛ فالأطباء والمهندسون والمدرسون يمثلون مجتمعاتٍ خطابيةً تتواصل وفق أعراف مشتركة فيما بينهم. ويُسْتَعْمَلُ هذا المصطلح في السياق الأكاديمي ولاسيما في سياق تعليم الإنجليزية لأغراض أكاديمية (EAP)؛ إذ ينبغي على المتعلم أن يتقن التواصل بمستوى متخصص من اللغة يسترفِدُ معجمًا اصطلاحيًّا مُتَخَصِّصًا وأساليب لغويةً وتركيبية مائزة؛ فعليه أنْ يفهم محاضرة متخصصة، و أنْ يُنْتِجَ نصوصًا كتابية مَعْرفية مُتَخَصِّصةً تْستجيب لِشروط مجتمع الخطاب الذي سينتمي إليه مستقبلاً وأعرافه اللغوية المِهْنِيَّة ليكون عُضْوًا فاعِلاً في ذلك المجتمع.

- **المُسْتَمع(المخاطَب،القارئ) (Audience)**

يُسْتَعْمَل هذا المصطلح على أنحاء متفاوتة في اللسانيات التطبيقية وتحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية. ففي سياق الحدث التواصلي واللسانيات الاجتماعية يُطْلَق على الطرف الثاني من طرفي التواصل وهو المُسْتَقبِلُ؛ أي الفرد الذي يكون مستمعًا ومخاطَبًا في افتتاح عملية التواصل.

ولعل أكثر استعمالات هذا المصطلح وأبرزها يكون في تحليل الخطاب وإنشاء النصوص؛ إذ يشير إلى المخاطَب الذي يمثل عنصرًا أساسيًا من عناصر الخطاب؛ فيكون مَوْضِعَ اعتبار مُنْتِج النص وذلك باستخدام الأساليب والمفردات التي تراعي طبيعة علاقة الكاتب بالمتلقّي. وقد انتقل هذا المصطلح إلى تعليم الكتابة في صفوف اللغات الأجنبية؛ حيث بدأ تَنْبِيهُ الطلبة إليه بوصفه عنصرًا جوهريًّا من عناصر مُناسَبَة الخطاب للسياق، واستكمال وظيفة النص الخطابية والتداولية.

ثُمَّ ارتبط هذا المصطلح بمفاهيمَ مختلفةٍ للقارئ في النظريات النقدية ونظريات إنتاج الخطاب، ولاسيما في نظرية القارئ المُنْتَظَر؛ إذ ينبغي على المتعلم أن يَخْتَلِق قارئًا مُتَخَيَّلاً (مُنْتَظَرًا) ليوجِّه الخطاب إليه بدلاً من المعلِّم.

وبرز هذا المفهوم في سياق تعليم الإنجليزية لأغراض أكاديمية؛ وذلك بعد أن أظهرت دراسات كثيرة أن المعلِّم دائمًا هو المخاطَبُ؛ لأنه من سيقرأ إنتاج الطلبة. وقد أدى ذلك إلى أن تكون كتاباتُ الطلبة مُصْطَنعة وبعيدةً عن الاقتناع بالجدوى التواصلية والتداولية للكتابة. وانطلاقًا من السياق الأكاديمي ارتبط مفهوم المخاطَبِ بمفهوم (مجتمع الخطاب)؛ إذ صار على متعلم اللغة الإنجليزية أن يختلق مُجْتَمَع الخِطَاب الذي سينتمي إليه مستقبلاً ويكتب له؛ فإذا كان المتعلم طبيبًا اختلق قُرّاءً من زملائه الأطباء ليكتب لهم.....إلخ.

على أن هذه الأمثلة المستعارة من تحليل الخطاب والمحادثة استعارة مباشرة لا تعني اقتصار الحقول التطبيقية على المفاهيم والمصطلحات المستقرّة فحسب وإنما تتجاوزها إلى وضع مصطلحات جديدة تتوافق ومتطلبات الوضع التطبيقي الجديد. ومن المصطلحات التي فرضها دخول الخطاب حقل تعليم اللغة الأجنبية الخطاب الصفيّ، ولكْنَة الخطاب.........إلخ.

أما الخطاب الصفيّ (Classroom Discourse) فإنه مصطلح يشير إلى اللغة المستعملة في المواقف الصفية التعلمية بجميع تحققاتها: خطاب المعلم الطلبةَ، وخطاب الطلبة المعلمَ، وخطابات الطلبة فيما بينهم....... أي بنية الحدث التعليمي التعلمي في غرفة الصف. ويختلف الخطاب الصّفّيّ عن غيره من الخطابات لاختلاف وظيفته القائمة على علاقة المعلم بالطلبة إضافة إلى طبيعة المهام التي تُمارَس وتُنْجَز بهذا الخطاب. ويعدُّ تحليل الخطاب الصفيّ البداية الحقيقية لتحليل المحادثة في صورته اللسانية الخالصة، وأما صورته الأصيلة فترتبط بالدراسات الاجتماعية والإثنوغرافية.

ويبدو أنَّ الدراساتِ انتهت إلى الصورة النمطية لبنية الخطاب الصفي؛ إذ تقوم هذه البنية على عناصرَ ثلاثةٍ هي: سؤال المعلم أو افتتاحه الكلام، فجواب المتعلِّم، ثم تعزيز المعلم وتقييمه لاستجابة المتعلم. وقد يطرأ بعض التغيير إنْ فشل الطالب في الإجابة عن السؤال؛ إذ يتحول المعلم بعبارة معينة إلى البحث عن إجابة أخرى إلى أن يحصل

على الإجابة المناسبة. وهذا مثال نموذجي للخطاب الصفيّ:

- المعلِّم: ما الفكرة الرئيسة في النص؟
- الطالب: أثر التلوث في الغطاء النباتي.
- المعلم: أحسنتَ.

ولعلك تلاحظ أن (أحسنتَ) أدت وظيفتين خطابيتين في هذا الموقف: فهي تعزيز للمتعلم وثَناء عليه، وهي أيضًا إشارة صريحة إلى إنجاز هذه المهمة والانتقال إلى مَهَمَّة جديدة؛ فقد أَعْلَنَتِ انتهاء المهمة التواصلية.

ثانيًا: تعليم عناصر اللغة: المفردات، والتركيب، والأساليب...إلخ.

اعتنى اللسانيون التطبيقيون باستثمار منجزات تحليل الخطاب في تعليم عناصر اللغة الأجنبية ومستوياتها التحليلية والتركيبية المختلفة تحقيقًا للانتقال من تعليم العناصر المنفردة إلى تعليم « الخطابات والنصوص» في سياقاتها الاستعمالية، والتركيز على الوظيفة الخطابية والتداولية أكثر من التركيز على الوظائف اللغوية التي اعتنى بها نحو الجملة منذ زمن بعيد. ولعل أهم وجوه العناية انصرفت إلى المجالات التالية:

تعليم المفردات:

تُفارِقُ نظرةُ تحليل الخطاب إلى المفردات المناهجَ الأخرى في دراسة المفردات؛ المناهجِ الدلاليةِ ونحوِ الجملة التي ركزت على المعنى المنفرد أو المعنى السياقي والمعنى النحوي؛ فقد تجاوز تحليلُ الخطابِ التطبيقيُّ المعنى المعجميّ والنحويّ وسياق الجملة إلى وظيفة الكلمة في الفقرة أو النّصّ بالنظر إلى الخصائص الخطابية المختلفة: نوع النص، وجنسه، وبنيته، وغرضه، ووسيلة إنجازه كتابةً أو مُشافهةً.

وتتفاوت منزلة المفردات في إنجاز الخطاب وإنتاجه؛ فقد تسهم إسهامًا داخليًا في تماسك النص وتعالق جمله وفقراته فتكون عنصرًا من عناصر التماسك الشكلي للنص. وقد تسهم من نواحٍ متعددة في الدلالة على نوع الخطاب وبنيته الشكلية من حيث هو نوع نصي محدد.

ولقد قوربت المفردات من منطلق تحليل الخطاب مقارباتٍ متعددة ركَّزت كلها، كما سبق، على تجاوز الوظيفة النحوية إلى الوظيفة الخطابية؛ فكان أن انتهى المشتغلون

بدور المفردات في علم الخطاب إلى تصنيفات متعددة للمفردات؛ فمنها مفردات تنبئ بترتيب عناصر الخطاب (الأعداد الترتيبية، أخيرًا، بدايةً، ثُمَّ...إلخ)، ومنها مفردات تمثِّل أطرًا للخطاب من حيث انتهاء وظيفة والانتقال إلى وظيفة خطابية تداولية أخرى (وهكذا، بناءً على ذلك...إلخ)، ومنها مفردات تعبِّر عن موقف الكاتب وخلفيته المعرفية وموقفه السياسي....إلخ.

فإذا اتخذنا المفردات الوظيفية(النحويّة) مثالاً وجدنا أن كثيرًا منها تتضمن معنى مجرَّدًا عامًا يشبه أن يكون غائمًا ويَصْدُق على أشياء كثيرة غير محددة، ولكنها عندما ترد في النصوص تختلف دلالتها ووظيفتها اختلافًا كليًا؛ فأسماء الإشارة،مثلاً، يظل معناها غامضًا وغير محدد؛ وإنما تكتسب دلالتها المحددة في سياق كلامي أو نَصٍّ مكتوب، وتتعاظم أهميتها في النص عندما يعتمدها الكاتب ليوجز ما يقول ولِيُعْلِنَ إحالته إلى مُتَقَدِّم.. فكثيرًا ما تتضمن النصوص شرح موقفٍ أو قضيةٍ معينة في بضعة سطور ثم يُذَيِّلُها الكاتب بالقول: ولهذا، ولذلك............ فإن، فكلمتا (هذا، ذلك) قد أشارتا إلى الكلام المتقدم كله.

فإذا انتقلْتَ إلى الضمائر المتَّصلة وجدْتَ أنها لا تُسْتَعْمَل إلا في سياق كاملٍ؛ جملةٍ ثُمَّ نصٍّ طويلٍ، وتكون هذه الضمائر المتصلة علامةً على الإيجاز النّحويّ من ناحية وعلامةً على تماسك النص شكليًا؛ إذ هي من أهم تجليات الإحالة في النص (الإحالة الضميرية).

وتُظْهِر بعض الدراسات أن كثيرًا من « أعطاب الخطاب» في ما يكتبه متعلمو اللغات الأجنبية مَرْجِعُها إلى فَقْر «الكفاية المعجمية» تعميمًا وفي « الكفاية المعجمية الخطابية» تخصيصًا؛ ذلك أن أهم أدلة ضعف الكفاية الخطابية في الكتابة استعمال الكاتب (المتعلِّم) مُفرداتٍ في غير مكانها مهما اختلفت وظائفُ هذه المفردات؛ فقد يُخْفِق المتعلِّم في استخدام المتلازمات اللفظية، أو ألفاظ ترتيب الخطاب، أو ألفاظ الانتقال من وحدة خطابية إلى أخرى........إلخ[1].

وسيأتي بيانٌ تفصيليٌّ في « تحليل الخطاب وتعليم المفردات» في الفصل الثاني.

١- أمثلة مفصَّلة في دراسة محمد الثوابية «عثرات الخطاب المكتوب لدى غير الناطقين بالعربية».

تعليم القواعد النحوية:

تفترق لسانيات النص عن لسانيات الجملة في أن نحو الجملة يعتني بوظائف الكلمات في جمل متقطعة بعيدًا عن سياق نصي متكامل ويعتني بوظائفها النحوية حصرًا، أما لسانيات النص فتعتني بوظائف الكلمات في سياق نص ناجزٍ، وتركز على وظائف هذه الكلمات في ترابط النص لغويًا ومعرفيًا انتهاءً بمنح النص صورة نوعية تَنْسبُهُ إلى أحد أنواع النصوص وفنون الكتابة المألوفة. ولما كان نحو الجملة يقتصر على وظائف الكلمات في الجملة وتعالُق هذه الكلمات معًا فَبَدَهِيٌّ أنه لا يتناول وظيفة الجملة في النص أكانت وظيفة لغوية خالصة أم وظيفة تداولية وتواصلية أم وظيفة بنيوية (في بنية الخطاب).

ولعل الجملة الافتتاحية (جملة الموضوع) تَصْلُح مِثالاً مُوضِّحًا لما تقدَّم؛ فمعلوم أن هذه الجملة جملةٌ مُكَثَّفة موجَزة تُحَدِّد موضوع النص المكتوب؛ فهي تَمْهيدٌ يزيد العنوان توضيحًا وتجلية، و هي تهيئ القارئ نفسيًا لاستقبال موضوع محدد، وتستفِزُّهُ لاستدعاء الأطر المعرفية المختلفة المتصلة بالموضوع. ويغلب أن تكون الجملة الافتتاحية الأولى مُؤْذِنةً بفكرة النص الرئيسية العامة ، ثم تكون الجملة الافتتاحية في كل فقرة دليلاً إلى فكرة جزئية......... ويستعين الكاتب بأدوات التماسك الشكلي والاتساق المضمونيّ الموضوعيّ لإنتاج نَصّ مَقروء؛ فهل يمكن أن نتحدث عن جملة افتتاحية (جملة موضوع) في نحو الجملة؟

ثُمّ إنّ من علامات الكفاية الإنشائية الجيدة أن يتمكن الكاتب(المتعلِّمُ) من إرشاد القارئ إلى تدرُّج النص ونموِّه وصولاً إلى اختتامه، وهذا يقتضي منه أن يستعمل الجمل المناسبة التي تُشْعِر القارئ بافتتاح النص، وتوسيعه، وتضييقه، وأخيرًا اختتامه. ولا شك في أن أبناء كل لغة يستشعرون هذا النمو النصيّ؛ فَهُمْ يتوقّفون غَيْرَ مَرَّةٍ في النصوص غير المُحْكَمَة لِرَجْعِ النظر في ما قرأوه بحثًا عما يرشدهم إلى طريق المضيّ في النص والتفاعل معه. ويقودنا ذلك كُلُّه إلى ملامحَ خطابيةٍ للجملة نستشعرها دون وعي حاضر، فلا يفوتنا:

- أنَّ (أنَّ) لا تَتَصدَّر الجملة العربية إلا نادرًا وفي مواضع مخصوصة.
- أن أسماء الاستفهام وأدوات الشَّرْط لها الصدارة.

- أنَّ (لذلك، لهذا، لهذه) ينبغي أن تَتْبَعَ كلامًا تُحيل إليه، وأنها لا تَتَصدَّر الجملة، ولا تَتَصدَّر النص... فهل يُقْبَلُ أن يُفْتتحَ نصٌّ بـ (لذلك كُلِّه)؟

وقد تخرج كثير من الأساليب اللغوية (الاستفهام، والتعجب، والأمر) عن وظيفتها المباشرة إلى وظيفة تداولية يَفْرِضُها النَّصُّ؛ فقد ينتهي الاستفهام إلى الاستنكار أو السُّخْرية أو التَّحقير أو الطلب أو الالتماس........إلخ، وإذا كان بعض هذه الأغراض مُتَحَقِّقًا في نحو الجملة بمعونة لغة واصِفة تَصِفُ السياق فإنها في النص في غنى عن ذلك كله.

ولعل أهم ما يستفيده تعليم اللغة الأجنبية من تحليل الخطاب في تعليم القواعد النحوية:

١. الإحالة الضميرية؛ تدريب المتعلمين على تمييز الضمائر المتصلة (في العربية) ومرجعياتها داخل النص، وكيفية إسهام هذه الإحالات والضمائر في منح النص خصوصية معينة؛ فمثلاً تُعَدُّ المطابقة الضميرية في العربية من أوائل الموضوعات التي يدرسها متعلمو العربية الأجانب، ولكن أكثر الكتب تُقَدِّمها في صورة جداولَ توضيحيَّةٍ لا نصوص متماسكة. إنه يمكننا أن نقدم هذه الضمائر في نصوص قصيرة تناسب مستوى المتعلم وتجعله يَتمثَّل النصّ وعلاقاته التركيبية الداخلية ، ويمكننا أن نستثمر النص نفسه في تحويل الضمائر عددًا وجنسًا وَجِهةً.
٢. ويتصل بذلك دلالة الضمائر على نوع النص وعلاقة المتخاطبين؛ فالخطاب التراسليُّ ينطوي على ضميري المتكلم والمخاطب، وتَواتُرُ ضمير المتكلم من أبرز خصائص النص السَّرْدي.
٣. الحذف؛ فالحذف موضوع محوري في لسانيات النص من حيث إنه سبيل إلى الاقتصاد اللغوي، ويمثل مهارةً أساسيّةً في إنتاج النص المكتوب، وهو دليل على الاعتماد على سياق النص أو الحوار في الفهم والتفسير.
٤. الروابط النحوية المتنوعة؛ فإذا كانت هذه الروابط تمثل أدوات ربط بين عناصر الجملة الواحدة أو بين جملتين مختلفتين في نحو الجملة فإنها تتجاوز ذلك إلى بناء نص متماسك ومترابط شكليًا، كما تُسْهم في توضيح الطريقة التي اتبعها النص في تنظيم بنية معلوماته ومَعارفه.

٥. دلالة الأفعال على نوع النص؛ فقد عدَّ كثير من الباحثين الفعل الماضي وضمائر التكلُّم سمةً أساسية في النص السردي.

٦. دلالة نوع الجملة على نوع النص؛ فقد رأى كثير من المشتغلين بالتحليل الأسلوبي أن الجملة الاسمية تصلح للوصف ومن ثمَّ فإن أكثر ظهورها في النصوص الوصفية، وأما الجملة الفعلية فيغلب أن تظهر في النصوص السردية لأنها تدلُّ على الحدث الذي يحمله الفعل.

تعليم علامات الترقيم

وعلامات الترقيم رموز شكلية عُرْفِيَّة يستعملها الناطقون باللغة في النصوص المكتوبة. وتنتمي هذه العلامات والرموز إلى بنية النصوص الشكلية من حيث هي علامات ظاهرة للعين، ولكنّ ذلك لا يعني أنها علامات تزيينية أو جمالية؛ فهي تؤدي وظائف مِحْوَرِيَّة جدًا في بنية النص ومضامينه؛ وهي تدلُّ على الملامح والخصائص الصوتية النطقية التي ليست حروفًا من اللغة كالتنغيم، والوَقْف....إلخ. و تَدلُّ على الأساليب اللغوية المختلفة: التَّعجُّب والاستفهام والسُّخْرية والاستهجان، ولاسيّما إن كانت هذه الأساليب سَماعيَّة؛ فمثلاً يَصْعُبُ تَعَرُّف أسلوب الاستفهام إنْ كانت (هل، الهمزة) محذوفة من الجملة.

ثُمَّ إنَّ علاماتِ الترقيم تُميِّز داخل النص من خارجه؛ فعلامات التنصيص تشير إلى ما هو من خارج النص وما هو منقول؛ فهي علامة على « التّناصّ». ومن وظائفها أيضًا تعيين تبادل الأدوار والوظائف الخطابية؛ فالنقطتان الرأسيتان غالبًا ما تشيران إلى نَصِّ المَقول، وتشيران أحيانًا إلى تبادل الأدوار بين المتحاورين، وتشيران أيضًا في سياق النصوص التفسيرية والمعرفية إلى تعريف المصطلح أو بيان أقسامه وفروعه.

ومن وظائف علامات الترقيم أنها تُظْهِر بنية النص الشكلية والتنظيمية من حيث ترتيب المعلومات والوظائف اللغوية المختلفة؛ وذلك بالنظر في تقسيم الفقرات إلى وحدات خطابية شكلية ومضمونية.

وعلى ذلك فإنَّ علم النص وتحليل الخطاب يسهمان في بيان وظيفية هذه العلامات وكيفية استثمارها في تمثيل بنية الخطاب وعناصره، ولاسيما إن كانت هذه العلامات تتشابه مع العلامات المستعملة في اللغة الأم. وانطلاقًا من ذلك فإن تعليم اللغة « خِطابيّ

التَّوجيه»يقتضي أن يعتني المعلِّم بوظائف هذه العلامات وأن يلفت نظر المتعلمين إليها وإلى الوظائف التي تؤديها في بناء النص وتنظيمه، وأن يلفت نظرهم إلى كيفية اشتغال هذه العلامات معًا في النص الواحد؛ وهو ما لا يتحقق أبدًا في نحو الجملة.

ثالثًا: تعليم وظائف اللغة بوصفها نظامًا كليًّا

يسهم تحليل الخطاب إسهامًا كبيرًا في تعليم اللغة بوصفها بنية كلية ونظامًا لغويًا متكاملاً يُنْجز وظائف تواصلية وتداولية متنوعة في سياقات تعليمية متعددة، والمقصود بذلك رغبة المعلمين والمتعلمين في إنجاز وظائف متخصصة..... ومنها:

١- التحليل الأسلوبي وتعليم الأدب

تعتني الأسلوبية على وجه التعميم بدراسة الخطاب الأدبي وتمييزه من أنواع الخطاب الأخرى وفق التقاليد الفنية والأسلوبية للإنتاج الأدبي، وتعتني في هذا السياق بالملامح الأسلوبية التي تخلق أدبيَّة النّص، وتلك التي تميز بين أديب وآخر. ولكنَّ اختصاص الأسلوبية بالخطاب الأدبيّ ليس على درجة من التضييق تمنعه من الإسهام في العلوم الأخرى؛ فقد صار « الأسلوب» ودراسته مجالاً لدراسة النصوص، وله في ذلك تقاليد مدرسيّة معروفة، ومن هنا فإن النصوص المختلفة، حتى العلمية منها، تعتمد على عناصر أسلوبية تميزها من غيرها من الخطابات.....هكذا.

ولقد دار نقاش حول أسلوبية النص الأدبي مفاده الإجابة عن السؤال الآتي: ما هي العناصر التي تمنح النص أسلوبًا ما؟ وقد كان التركيز بادئ الأمر منصباً على مفهوم الانزياح باعتباره أَدَلّ مظاهر أسلوبية النص، ثم تجاوز ذلك إلى تناول الأسلوب بوصفه تقاليدَ نصيَّةً عامة تستمد وجودها من بنية الخطاب و تقاليده، تلك التقاليد التي ينتمي إليها النص الأدبي، وهذا يمثل بدوره انتقالاً مَنْهجيًّا جوهريًّا من السّمات الشكلية الخالصة إلى التركيز على وظائف اللغة وأفعال الكلام في إطار الخطاب الأدبي، وبعبارة أخرى: مثَّلت انتقالاً من التركيز على الظواهر الأسلوبية بذاتها إلى التركيز على وظائفها التداولية في إطار الخطاب الأدبي[1]. وهذا ما انتهى إلى ما يعرف بأسلوبية الخطاب[2].

---

١ - رونالد كارتر، اللغة والأدب، في « الموسوعة اللغوية، ن.كولنج، ترجمة محيي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، المجلد الثاني، ص ٥٩٨.

٢ - المرجع نفسه، ص٦٠٩.

ويُعَرِّف «مكارثي وكارتر» (أسلوبية الخطاب) بأنها: ممارسة استعمال تحليل الخطاب في دراسة النصوص الأدبية، ويمكن بهذا المنهجِ سياقيِ التوجيهِ الكشفُ عن أشياء كثيرة منها مثلاً: العلاقة بين الشخصيات قي الروِايات والمسرحيات، وأنماط تنظيم السرد، ووجوه الشبه والاختلاف بين النصوص الأدبية وغير الأدبية بوصفها خطابًا اجتماعيًا في سياق الاستعمال»[1].

ولاشك في أن الأسلوبية تتداخل مع البلاغة التقليدية وتحليل الخطاب؛ وإنما كان ذلك انطلاقاً من أنها منهج شكلي في تحليل النصوص يتعامل مع البنية اللغوية الظاهرة للنصوص وأثر الظواهر الأسلوبية الشكلية في أداء وظائفَ جماليةٍ أو تداوليةٍ على التعيين. ولعل مفهوم التكرار يكون أحد أبرز أدلة هذا التقاطع؛ فهو مصطلح ذائع في الدرس الأسلوبي والبلاغة وتحليل الخطاب. فهو من الوجهة الأسلوبية علامة على سِمة أسلوبية في نص تقصد إلى وظيفة تداولية محددة في النص أو سياقه، ويغلب أن يكون الغرض هو التوكيد وبيان الأهمية، وفي الوقت نفسه فإن التكرار بصورته المشهورة (التكرار الحرفي) يمثل الوسيلة الرئيسية في سبك النص وتماسكه كما قرره هاليداي في نموذجه التأسيسي، على أننا إذا وسعنا مفهوم التكرار كما ورد عند هاليداي فإنه يشمل مشتقات الكلمة الصرفية، وهذا يقودنا إلى ظواهر مقررة في البلاغة التقليدية: الجناس بأنواعه.

ولا يكاد بحث في التحليل الأسلوبي والنصي يتجاوز مفهوم التكرار وأثره الأسلوبي والخطابي. ولعل مثالاً واحداً يكفي؛ فقد وَجَدَتْ عزة شبل محمد في دراستها النصية لمقامات السرقسطي أن التكرار المباشر أدى الوظائف التالية[2]:

(الفعل قال) أدى تكراره إلى:

١. ربط وقائع الحكي داخل المقامة.
٢. ربط عنوان المقامة بمتنها بتكرار الكلمة المفتاح.
٣. إطالة النص.
٤. التأكيد.
٥. التنبيه.

1- Carter, R . and McCarthy, M .(1994) .Language As Discourse ,Longman ,p135

٢ – عزة شبل محمد، علم لغة النص...النظرية والتطبيق، ط١، مكتبة الآداب، القاهرة،٢٠٠٧، ص١٤١–١٤٥.

٦. التحذير.

٧. إبراز الطابع الفكاهي في المقامة.

٨. التعبير عن البعد النفسي.

٩. إبراز الغاية التعليمية.

١٠. الربط بين المقامات الخمسين.

١١. تتميز المقامة بأنها نَصًّا شفويًّا يتناقله الرواة في المجالس، وبأنَّها نصٌّ قصصي يقوم على الحوار بين الشخصيات.

وتوقف جميل عبد المجيد طويلاً عند وظائف التكرار في سياق بلاغة القدماء ولسانيات النص[١].

والقول نفسه ينطبق على نظرية الحقول الدلالية؛ إذ إنها صارت أداة تحليل منهجي في دراسة النصوص الأدبية وغيرها من النصوص من وجهة نظر الخطاب؛ فالحقول الدلالية في الأسلوبية تُمَثِّلُ وجهًا من وجوه أسلوبية المعجم عند الأدباء، وغالبًا ما تناقش في إطار مقولة « معجم الشاعر» أو «معجم الكاتب»، أما من وجهة نظر تحليل الخطاب فإن الحقول الدلالية وَجْهٌ من وجوه التماسك النصي الشكلي في إطار العلاقات الدلالية التي تتوالد بين عناصر الحقل الواحد: الترادف والتضاد والتضمن والانضواء... من ناحية، ثم إنها تسهم في إنتاج مضمون الخطاب، أي البنية الكبرى ثُمَّ ما يتشعب منها من البنى الصغرى.

وأما التَّضادُّ فإنه يُمَثِّل إحدى السمات الأسلوبية وفي الوقت نفسه يقع ضمن الخصائص البلاغية للنص فيما يُعْرَفُ بالطباق، ولكلٍ وظيفته. أما في تحليل الخطاب فإن علاقة التضاد في مفردات القصيدة وجملها غالبًا ما تدل على وظائف خطابية وأماراتٍ على بنية النص؛ إذ كثيرًا ما يكون أَمارَةً على ثنائية ضدية، وقد ظهر هذا واضحًا في كثير من السور القرآنية حين كان التضادُّ دليلاً إلى رسم صورة مُفارِقة للمؤمنين والمشركين[٢]، وظهر ظهورًا جليًّا في الشعر العربيّ قديمه وحديثه[٣].

١- جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨.

٢- سورة لقمان مثلاً.

٣- قصيدة لقيط الإياديّ المشهورة مثلاً.

فإذا أطلتَ النَّظر فيما أنجزه المشتغلون بالتحليل الأسلوبي وجدتَ أن المستوى المعجميّ والعلاقات الدلالية تمثل ركنًا ثابتًا من أركان التحليل الأسلوبي والبلاغي التقليدي، ومن ثَمَّ تحليل الخطاب؛ على فرقٍ بينهما هوالانتقال من التركيز على الشكل إلى التركيز على الوظيفة التداولية.

وغاية القصد من ذلك أن نقول: إنه يمكننا أن نستعين بنتائج الدرس الأسلوبي في تحليل النصوص الأدبية لِتَبَيُّن خصائص الخطاب الأدبي العامة والسمات الأسلوبية لكل جنس أدبي بما يقف عند التقاليد العامة للكتابة الأدبية وتقديمها للطلبة غير الناطقين باللغة، وخير وسيلة لتمثل ذلك ما يراه «وِدسون» من ضرورة تدريس الخطاب الأدبي وغير الأدبي جنبًا إلى جنب بطريقة يدعم فيها كلٌّ الآخرَ، وإجراء المقارنات والمفارقات بقصد التعرف على الكيفية التي يعبر كل منهما عن المعنى بطرقه الخاصة»[1]. وهكذا نَصيرُ إلى الأسلوبية التعليمية التي نَعدُّها جسرًا لبلوغ « الكفاية الأدبية»، وبذا تكون الأسلوبية التعليمية فرعًا من اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات لأبنائها وغير الناطقين بها.

٢- تعليم الترجمة والنصوص المقارنة[2]

استنفد «باسل حاتم وإيان ميسون» عمليات الترجمة بوصفها خطابًا من جميع وجوه الخطاب: التماسك النصي الشكلي والمضموني؛ إذ تناولا العناصر اللازمة لتحليل النصوص ثم كيفية تطبيقها على النص المترجم. ولعل أهم رسالة قصد إليها حاتم وميسون هي أنّ المترجمين ومعلميهم غالبًا ما يقفون عند مفهوم منقوص لـِ « التكافؤ التَّرْجَميّ»؛ ذلك أن الغالبية منهم تحسب أن التكافؤ مقصور على التكافؤ المعلوماتي؛ أي نقل المضمون المعلوماتي الذي يحتويه النص دون كبيرِ التفاتٍ إلى خطاب النص وبنيته وغرضه وموضوعه.

إنَّ أهم ما ينبغي أن ينصرف إليه تعليم الترجمة هو تحليل بنية النصوص المنويّ ترجمتها تحليلاً خطابيًا دالاً على جميع عناصر الخطاب والسياق الذي أُنْتِجَ فيه، وهكذا

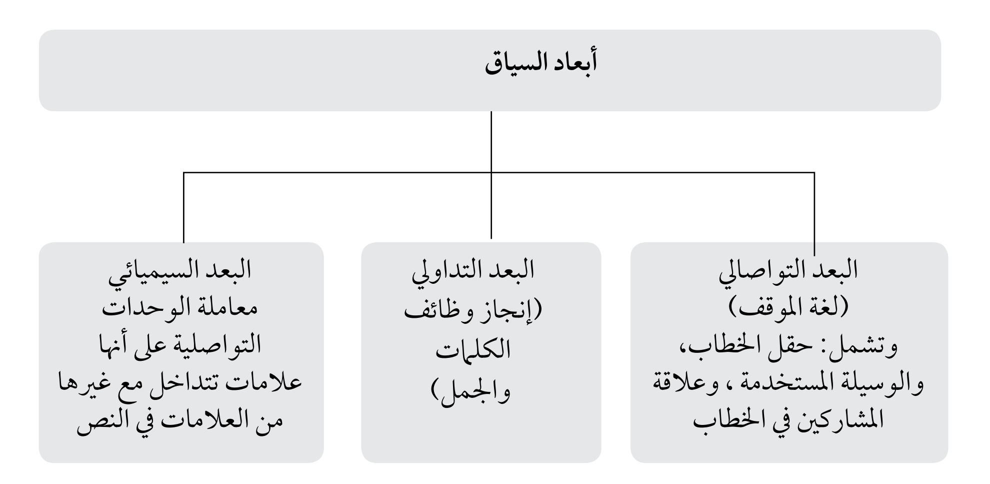
١- رونالد كارتر، اللغة والأدب، في «الموسوعة اللغوية، ص٦٠٤

٢ - تفاصيل وافية في كتاب كريستينا نورد، تحليل النص في الترجمة (٢٠٠٥)، ترجمة محيي الدين حميدي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩.

يكون تحليل الخطاب عملاً منهجيًا مؤسِّسًا لتعليم الترجمة وفنياتها، وينبغي أن يسير تحليل الخطاب في تعليم الترجمة في أربعة خطوط متتابعة، هي:

- تحليل الخطاب والنص في اللغة المصدر؛ بما ينتهي إلى استنفاد العناصر الرئيسية المنظورة والضمنية المفضية إلى تعرف خصائص الخطاب اللغوية والبنيوية والمنطقية والتداولية، إضافة إلى العناصر الخارجية: نوع الخطاب، وسياقه، والأطراف المشاركة فيه، وبنيته...إلخ.
- تحليل الخطاب والنص في اللغة الهدف. والمقصود هنا أن نتناول نصوصًا بالتحليل من أنواع خطابية مختلفة تُضارِعُ تلك في اللغة الهدف، وينبغي أن تطابق عملية التحليل هذه العملية الأولى لتكون أساسًا صالحًا للمقابلة.
- التحليل المقارن للنصوص في اللغتين المصدر والهدف، بحيث تنتهي المقارنة إلى جدول دقيق يتضمن معلومات نظرية عن المقارنة وما انتهت إليه من فروقات ومتشابهات في العناصر الخطابية: التماسك (المعجمي والنحوي)، وعناصر السياق، والعناصر التداولية ولاسيما القدرة الإنجازية وأفعال الكلام في النصين....إلخ. وقد تفضي هذه الجَدْوَلةُ إلى بيان فروق مهمة بين النصين؛ ففي التماسك المعجمي قد تتعالق مفردتان أو أكثر في اللغة الهدف، ولكننا عند نقل هاتين المفردتين إلى اللغة المصدر نجد أن التماسك المتحقق في اللغة المصدر لم يتحقق في النص الهدف؛ وإنما ذلك لاختلاف طبيعة العلاقة الدلالية بين زوج المفردات في اللغتين. وفي الغاية البلاغية ومراعاة رسمية الخطاب فإن نقل أسلوب مراسَلة ما في اللغة المصدر دون التنبه إلى طبيعة العلاقة بين المتخاطبين واختلاف المنظور الثقافي لطبيعة هذه العلاقة قد يفضي إلى « سوء أدب» أو خرق لآداب اللباقة والكِياسة.
- الترجمة: وهي خاتمة المطاف وتنتهي بتقديم نص جديد في اللغة الهدف مراعيًا الثوابت والمتغيرات الخطابية في النص الأصلي.

وقد اعتنى حاتم وميسون بالسياق وأبعاده وكيفية تمثُّله عند الترجمة، إضافة إلى المزالق التي يمكن أن يقع فيها المترجمون هنا. وقد تمثل السياق عندهما بأبعاد ثلاثة يمثلها الشكل التالي:



٣- تعليم اللغة لأغراض خاصة

ولعل هذا المجال يكون أكثر المجالات انتفاعًا بتحليل الخطاب والتحليل النّصّي؛ ذلك لأنه محكوم بمجال معرفي على التعيين يقصد منه بلوغ كفاية خطابية ومِنْ ثَمَّ الكفاية التواصلية العامة. ويلتقي تحليل الخطاب وتعليم اللغة لأغراض خاصة في الإجراء و الغاية؛ فالإجراء هو تحليل النصوص تحليلاً كاملاً ينتهي إلى وضع أطر دلالية وبنيوية وتداولية للنصوص بما يميز الأغراض التداولية الناجزة نصوصاً. وأما الالتقاء في الغاية فيتمثل في الانتهاء من التحليل إلى تمييز أبنية النصوص حسب أغراضها وموضوعاتها.

ولاشك في أن الأدوات التي يعتمدها تحليل الخطاب هي الأساس المركزي الذي يقوم عليه تعليم اللغة لأغراض خاصة؛ فالعلاقات الدلالية التي يعتمد عليها الخطاب في تفكيك مضمون النص والوصول إلى بنيته العميقة هو الأساس الرئيس في تعليم اللغة لأغراض خاصة؛ إذ ينبغي أن يحصِّل المتعلم معجماً اصطلاحياً متخصصاً في موضوع التعلم. وقد نظر تحليل الخطاب إلى المصطلحات والمفردات المتخصصة على أنها عنصر مهم من العناصر المعجمية التي تخلق تماسك النص وتمنحه طابعًا خطابيًا محددًا من حيث الدلالة والبنية.

ثم إن غاية تحليل الخطاب أن يصل إلى تمييز أنواع الخطابات المختلفة وهذا يمثل الأداة الرئيسية الثانية في تعليم اللغة لأغراض خاصة: استعمال نصوص أصيلة تمثل تمثيلًا أمينًا طبيعة الخطاب المنويّ تعليمه. فإذا كان القصد أن نعلّم العربية لأغراض

اقتصادية مثلاً لزِمَ المادة التعليمية أن تُؤَسَّسَ على معجم اصطلاحي يستنفد جميع وجوه الاقتصاد المختلفة، وأن تتضمن نصوصاً اقتصادية متباينة كأنْ تَضُمَّ مثلاً: تقريراً حكومياً حول ميزانية دولة ما، وخبراً صحافياً عن عمليات دمج شركات كبرى، وقوائمَ بأسعار العملات المختلفة، ومقالاتٍ تحليليةً في قضايا اقتصادية معينة، ونصوصَ اتفاقياتٍ تجارية بين دولة وأخرى.....وهكذا إلى أن نستغرق جميع وجوه إنجاز النصوص الاقتصادية. ويكمِّل هذا النشاطَ القرائيَ والتحليليَّ محاولاتٌ جادة لتمثل أنماط هذه النصوص وطرق بنائها ونقلها من سياق التلقي إلى سياق الإنتاج؛ من القراءة الفاهمة المستوعِبة إلى الكتابة والإنشاء؛ لِيَصِحَّ بَعْدَ هذا انتسابُ المتعلِّم إلى «مُجْتَمَع الخطاب» المهنيّ المنشود.

٤- تعليم الكتابة ومهاراتها وفنونها المختلفة

والمقصود بالكتابة هنا المهارات الإنشائية وإعادة الصياغة وتحويل النص من صورة إلى صورة أخرى....إلخ. ولاشك في أن هذا المجال لا ينفصل عن تعليم القراءة والفهم والاستيعاب؛ إذ هما نشاطان متعاضدان: القراءة مهارة استقبالية تتشخص في أداء إنتاجي عند الكتابة. ولاشك في أن تَعَرُّض المتعلم الأجنبي لعدد كبير من النصوص الأصيلة باللغة الأجنبية يقدم له معرفة جيدة بفنون الكتابة وأنواع الخطاب المختلفة في صورتين: أما الأولى فهي الصورة غير الواعية التي يبنيها من خبرته التعلمية في التعامل مع النصوص؛ إذ إنه مع الخبرة والتجربة يميل إلى تَمَثُّل الأطر العامة والبنى العليا للنصوص، أي التقاليد الفنية الكتابية لكل خطاب، بل لعله يستدعي شيئًا من خبرته بلغته الأم. وأما الصورة الواعية المُدْرَكةُ فهي ما يقدمه المعلم والمنهاج (الكتاب) له من تحليل نظري ومعلومات عن أنواع النصوص وتقاليدها الكتابية وعناصرها المختلفة. وغاية ذلك كله أن يصل بالكتابة إلى مستوى الكفاية الخطابية: إنشاء خطابات مترابطة مستقيمة في معناها ومبناها وشكلها ، دالة على موضوع الخطاب وغرضه.

فإذا أخذنا الخطاب التّراسُلي مثلاً وجدنا أن المتعلم ينبغي أن يميز بين الكتابة الرسمية والكتابة الإخوانية، وإنما يكون ذلك بتمثل بنية الخطاب التّراسُلي وتوظيف هذه البنية في السياق المناسب؛ فيتقيد ببنية الرسالة المطلوبة مراعيًا عناصر الخطاب، فإذا كانت الرسالة ديوانية (رسمية) لَزِمَ المتعلمَ أن يعبر في رسالته عن العناصر التالية:

١. المُرْسَل إليه دالاً على طبيعة العلاقة بينهما (المرسِل والمرْسَل إليه) أي وظيفة المخاطَب (مديره في العمل، تلميذه، رئيس الدولة...).
٢. موضوع الخطاب: شكوى، طلب زيادة راتب، طلب نقل...إلخ.
٣. غرض الخطاب: إشعار بِمَظْلَمَةٍ، دعم وتأييد...
٤. ديباجة الخطاب: تقاليد افتتاح الخطاب التّراسُلي الرسمي وتقاليد اختتامه.
٥. الإطار الزماني والمكاني للخطاب.
٦. هوية منتج الخطاب؛ المرسِل أو المستدعي...
٧. استخدام المفردات المتصلة بموضوع الخطاب وغرضه أكانت مفردات عامة أم متخصصة.

وأحسَبُ أن المعلِّم الذي يوظف تحليل الخطاب في معالجة النصوص قادر على أن يستثمر الخصائص العامة التي توصلت إليها دراسات علم النص في تعليم طلبته كيفية الكتابة المناسبة على أنحاء مختلفة:

- فقد يبدأ معهم بالتركيز على استثمار مفردات معينة لتقوم بوظائف بنيوية في الخطاب، كاستخدام الأعداد الترتيبية: أولاً، ثانياً، ثالثاً.
- وقد يطلب إليهم تحويل رسالة كُتِبَت للوالد إلى رسالة لصديق.
- وفي مرحلة متقدمة يطلب إليهم أن ينشئوا خطابًا جدليًا يَرُدُّ فيه مديرُ شركةٍ على اتِّهامه بالتَّهرُّب الضريبيّ مثلاً.

وهكذا تتفاوت مطالب المعلم على وفق مستوى الطلبة وعلى مستوى الغرض و المهمة التعليمية المطلوبة والمصممة وفقًا لعناصر تحليل النصوص التي يقدمها تحليل الخطاب. وثمة بيان تفصيلي وتطبيقي للموضوع في هذا الفصل والفصل الثالث.

رابعًا: بناء المهارات اللغوية؛ من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية

قد قيل قديماً إن المتنبي ملأ الدنيا وشغل الناس؛ أما في زمننا هذا وفي عُرْف اللسانيين فإنّ تشومسكي هو مالئ الدنيا وشاغل أهل اللغة والسياسة؛ وإنما احتل تشومسكي هذه المنزلة الرفيعة والسَّنِيَّة بين أهل العلم والمعرفة من اللسانيين والفلاسفة وعلماء

السياسة ونُقّاد الخطاب بفضيلة انتقاداته العنيفة للنموذج السلوكي للمدرسة البنيوية في اكتساب المعرفة عمومًا واكتساب اللغة على وجه التخصيص. ومستصفى هذه الانتقادات العنيفة ماثل في إعلائه شأن العقل ومنزلته في اكتساب اللغة وبنائها لدى الإنسان على عكس ما كان من إهمال السلوكيين له حين تواطأوا على المساواة بين الإنسان والحيوان![1]

ولقد تكاملت انتقادات تشومسكي للسلوكية في صورةِ نظريةٍ لسانيةٍ نفسيةٍ معرفيةٍ أَسست لعلم اللسانيات النفسية وآذَنَتْ بانطلاقته انطلاقة واثقة. ولا يختلف اثنان على الطبيعة المعرفية والعقلانية للنظرية التوليدية التحويلية بدءًا بالتفسيرات النّحْوية وانتهاءً بعملية اكتساب اللغة وإنتاجها. وتمثلت القوة التنظيرية لخطاب تشومسكي بالجهاز المفاهيمي الذي بناه ليعبر عن أفكاره ونظريته، وهي مفاهيم منسجمة ومتسقة على نحو مَتين.

ولسنا نجافي الحقيقة إنْ سلَّمنا بأن مصطلح « الكفاية اللغوية» يعدُّ أهم المفاهيم التي قال بها تشومسكي، وليست أهميتها نابعة منها ذاتيًا فحسب؛ وإنما بحكم ما أحدثته من تأثيرات هائلة وتحولات مشهودة في الدرس اللساني الحديث.

والكفاية اللغوية عند تشومسكي هي ذلك النظام اللغوي الضمني الذي يستدخله الناطق باللغة و«يعرفه» معرفة لا واعية حين ينتج اللغة ويستقبلها. وهذه الكفاية مكتسبة لا فطرية وإنما الفطريُّ هو الاقتدار على بناء هذه الكفاية وهو القواعد الفطرية أو ما يسمى « القواعد الكُلِّيَّة» أو النحو الكونيّ. فكل إنسان يولد مزودًا بقدرة فطرية تُمَثِّل مَلَكاتٍ يقتدر بها على اكتساب اللغة؛ أيّ لغة في العالم..... وهذه القدرات الفطرية تحتاج مِقْدَحًا يَشْحَذُها... وهذا المِقْدَحُ هو المدوَّنة اللغوية التي يتعرض لها الإنسان؛ وعلى هذا فإن الكفاية اللغوية إنما هي نتيجة عمل القدرات والملكات الفطرية في المواد اللغوية التي يتعرض لها الإنسان في محيطه، و تنتهي عملية التفاعل هذه بالكفاية اللغوية المعينة: بالعربية أو الإنجليزية أو الفرنسية.

ولما كانت نظرية تشومسكي نفسانية وعقلانية منذ المبتدأ فإنه كان طبيعيًا أن تسود هذه الرؤى ما سواها؛ وإذا كانت هذه الرؤية اللسانية النفسية مصدر ترحيب كبير

١ – تفاصيل انتقادات تشومسكي للنموذج السلوكي في كتاب محيي الدين محسب، انفتاح النسق اللساني.

لدى اللسانيين في فترة سيادة السلوكية والبنيوية إلا أنها لم تكن كذلك بعد سنوات من تمكُّن التحويلية التوليدية في الدرس اللساني، وكأنّ الناس بدأوا يدركون أن ثمة نقصًا ما؛ فما هو؟

لعل أهم المآخذ التي سُجِّلت على أفكار تشومسكي الإغراق في العقلانيات والبنية المعرفية والتجريدات النفسية للعمليات اللغوية، وكان ذلك على حساب الجوانب الاجتماعية للغة استعمالاً ووظيفةً ونظامًا.

وقد وجد اللساني الاجتماعي الأمريكي ذو النزعات الأنثروبولوجية « دل هايمز» أن مصطلح الكفاية اللغوية على وفق التصور التشومسكي اللغوي النفسي الخالص يعاني قصورًا ظاهرًا؛ فالمتكلم المستمع المثالي لا تقتصر معرفته باللغة « كفايته» على معرفة الجوانب اللغوية الشكلية البحتة؛ ما هو نحوي وصوتي وصرفي خالص؛ وإنما يستعين بقواعد وضوابط خارجية ليست من اللغة نفسها وإنما من المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ويكتسب اللغة منه.

لقد رأى « دل هايمز» أن التمكُّن من القواعد اللغوية الخالصة ليس ضَمينًا للفرد أنْ يتداوَلَ باللُّغة استقبالاً وإنتاجًا وفقًا لأعراف السلوك اللغوي الاجتماعي لمجتمعه؛ وإنما يحتاج قواعد من الممارسة اللغوية الاجتماعية التي تُقْدِرُه على أن يستعمل اللغة في السياق الاجتماعي المناسب: متى يتكلم؟ ومتى يسكت؟ وماذا يقول؟ و لمن؟ وما الموقف المناسب لقول ما؟

وانتهى«دل هايمز» إلى سَلْكِ هذه العناصر اللغوية الاجتماعية في مصطلح خاص هو « الكفاية التواصلية»؛ وحَدَّه بأنه الاقتدار على استعمال اللغة استعمالاً موافقًا للسياق وأعراف المجتمع الناطق باللغة استقبالاً وإنتاجًا. على أنه حقيق بالتذكار هنا أن الكفاية اللغوية بمفهومها اللغوي والنفسي الخالص عند تشومسكي ظلَّت قائمَة ومعمولاً بها ولكن بوصفها عنصرًا من عناصر الكفاية التواصلية.

وقد جرت على « الكفاية التواصلية» سنن البحث العلمي واللساني في العالم الغربي؛ فقد نوقش المصطلح وشرح وعُدِّل وطوِّر في دراسات وكتب متعددة، وظهرت نماذج متعددة للعناصر الأساسية التي تتألف منها الكفاية التواصلية. على أن أكثر النماذج

تُجْمِعُ على عناصر وكفايات أربع هي[1]:

١. الكفاية اللغوية (اللسانية): وعناصرها: الكفاية الصوتية، والكفاية المعجمية، والكفاية الصرفية........... وهي كفايات لغوية خالصة تتعلق بالقواعد الناظمة للغة معينة.

٢. الكفاية اللسانية الاجتماعية/ اللسانية الثقافية: تتعلق بالعناصر السياقية غير اللغوية وكيفية التواصل وأداء الوظائف اللغوية (الاعتذار، الطلب، الموافقة) وفق أعراف المجتمع.

٣. الكفاية الخطابية: إنتاج خطاب لغوي شفوي أو مكتوب متماسك قاصِدٍ يراعي أعراف النص ووظائفه، واستقباله وتفهُّمُهُ.

٤. الكفاية التَّدبيرية (الاستراتيجية): وهي الاقتدار على إصلاح عقبات التواصل وعثراته.

وظاهر لنا أنَّ أكثر نماذج الكفاية التواصلية جعلت الكفاية الخطابية جزءًا منها ؛ ويظهر أن مصطلح الكفاية الخطابية إنما بدأ يطفو على السطح مع تَحَوُّلات الدرس اللساني وانعكاساتِه في تعليم اللغات الأجنبية؛ فقد كان مصطلح الكفاية التواصلية منعطفًا تاريخيًا في النظرية اللسانية العامة وفي اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات؛ إذ صار أساسًا كبيرًا بُني عليه اتجاه عريض من تدريس اللغات الأجنبية عُرِفَ بـــ « تعليم اللغة تواصليًا». وقد واكب هذا التحولَ تحولٌ آخر هو الاتجاه نحو تحليلِ الخطاب والمحادثة؛ فلزم عن ذلك البحثُ عن مصطلح ينتسب إلى تحليل الخطاب فكان « الكفاية الخِطابية».

ويبدو أنه كُتِبَ لهذا المصطلح أن يظل منضويًا تحت مظلة « الكفاية التواصلية» بوصفه أحد مكوناتها الأساسية؛ مع أن بعض الباحثين دمجه في الكفاية اللسانية الاجتماعية. بل إن النظر في عدد من المراجع والدراسات والمعاجم اللسانية المُنْجزة في السياق الغربي نفسه يُظْهِرُ أنها لم تَصْرِفْ عناية للكفاية الخطابية؛ فلم أقف على كتاب واحد يحمل هذا العنوان!!! أما المعاجم والمراجع المختلفة فتتفاوت في تعاملها مع المصطلح:

1- Jack C. Richards and Richard Schmidt, (2002), Longman Dictionary of Language Teaching& Applied linguistics, pp:90-91.

فمع أن « كارتر ومكارثي»[1] قد أوردا ثلاث صفحات تحت عنوان الكفاية الخطابية إلا أنهما استغرقا تلك الصفحات في الحديث عن نشأة فكرة الكفاية اللغوية عند تشومسكي واستدراك « هايمز» عليه بالكفاية التواصلية، دون وضع تعريف له على الرغم من أنهما عرضا تساؤلاتٍ حول إمكانية تجريد قواعدَ للكفاية الخطابية تساعد في وضع المنهاج وخدمة المعلم.

وإذا تأملنا معجم جاك ريتشاردز ورتشارد شمِت «معجم لونغمان لتعليم اللغة واللسانيات التطبيقية» وجدنا أنهما يذكران الكفاية الخطابية بوصفها أحد عناصر الكفاية التواصلية، ويعرفانها تعريفًا يسيرًا مفاده[2] أنها: (أحيانًا عُدَّت جزءًا من الكفاية اللسانية الاجتماعية) هي معرفة كيف ومتى تبدأ الحوار و تنهيه...!! كما جعل المؤلفان للمصطلح مدخلا مستقلاً، ولكنهما أحالا فيه إلى مدخل «الكفاية التواصلية»[3]. وظاهر لنا أنّ تعريفهما الموجز جدًا اقتصر على تحليل المحادثة (الخطاب الشفوي) دون التعرض للخطاب المكتوب.

وإذا انتقلنا إلى كتاب بيتر تردجل « مَسْرد في اللسانيات الاجتماعية»[4] فإننا لن نعثر على مدخل للمصطلح، بل إنه لم يُذْكَر حتى في مَدْخل « تحليل الخطاب»!!! أما (BAKER AND ELLEGE,2011) في كتابهما (مصطلحات أساسية في تحليل الخطاب)[5] فقد خصصا مدخلا للكفاية الخطابية (DISCURSIVE COMPETENCE) أوردا فيه تعريفًا لـِ بهاتيا (BHATIA) مفاده: هو مفهوم عام يستوعب مستويات متعددة من الكفاية التي نحتاجها من أجل التعامل بخبرة في سياقات مهنية ومتخصصة كما نحتاجها لنوظفها في سياقات ثقافية واجتماعية عامة.

وعلى هذا تجري كثير من المعاجم والكتب التي تحدثت عن الكفاية التواصلية أو تحليل الخطاب في سياق تعليم اللغة.

1- Carter ,R . and McCarthy ,M. (1994:172-175).

2- Jack C. Richards and Richard Schmidt, (2002), Longman Dictionary of Language Teaching& Applied linguistics, pp: 90- 91.

3-Ibid, p: 192.

4- Trudgill, p. (2003), A Glossary of Sociolinguistics, Oxford University Press, NY.

5- Baker,p. Ellege,s. (2011), Key Terms in Discourse Analysis, Countinuum books.

ولما كانت اللغة تتحقق على صورتين منطوقة ومكتوبة فإنه يمكن القول إن الكفاية الخطابية ينبغي أن تشتمل على جانبين: كفاية خطابية منطوقة، وكفاية خطابية مكتوبة. ويتجسد هذا التقسيم التقليدي على نحو معروف في حقلي : تحليل المحادثة، وتحليل الخطاب المكتوب. ولعله يبدو صعبًا أن نجمع هذين الجانبين في تعريف واحد ولاسيما إنْ نظرنا إليهما من زاوية المهارات والكفايات اللغوية، ولعل تناول الكفاية الخطابية في كل مهارة على حدة يوضح المقصود.

الكفاية الخطابية في مهارة القراءة

لعل أوعب تعريف للكفاية الخطابية في القراءة يكون: الاقتدار على إنتاج فهم مترابط ومتماسك للنص المكتوب يكشف عن تمثُّلٍ وفهمٍ لبنية النص وغرضه في سياق وظيفي دالّ.

ومعلوم أن أهمية مهارة القراءة تتفاوت في طرق تعليم اللغات الأجنبية وفقًا لمنهجية تلك الطرق وأغراضها المتعددة. ولعل القراءة تكون أعلى منزلة في سياق تعليم اللغة لأغراض خاصة على وجه التعيين؛ لأن النصوص المكتوبة هي المدخل الرئيسي لتلقي المعرفة المقصودة (التخصص) من ناحية، وهي تُمَثِّلُ المدوَّنة الرئيسية التي يتعرض لها متعلم اللغة وعليها يعتمد في استدخال أبنية النصوص وطرق تنظيمها على نحو واعٍ ومقصود.

وتأسيسًا على ذلك فإن اقتدار المتعلم على تفكيك هذه النصوص وتفهُّمها إنما يتوقف على قدرته على تمثُّل خصائص هذه النصوص وطرق بنائها، وكيفية ترتيب معلوماتها، انتهاءً بعناصرها اللغوية المعروفة: مفرداتها، ونحوها وصرفها............إلخ.

وأحسب أن امتلاك « الكفاية الخطابية في مهارة القراءة يقتضي تمثُّل عناصر متعددة ومتنوعة، منها:

- تمييز خصائص النص المكتوب من حيث دلالته على نوع نَصِّيّ معين؛ كأن يكون نصًّا وصفيًا أو نصًّا سرديًا، أو تمييز النص العلميّ من النص الأدبيّ....إلخ.
- تَبيُّن عناصر تماسك النص وأدواته على المستوى الشكلي كأدوات الربط، وأساليب الربط المختلفة، واكتشاف المفردات المكررة....إلخ؛ بما ينتهي به إلى بناء فهم مترابط متماسك للنص.

- تَعَرُّف عناصر انسجام النص في بنيته المعرفية وطريقة تنظيم المعلومات وإيرادها في النص؛ كأن يميز علاقات: الكل - الجزء، والعام- الخاص، والحجة -الحجة المضادة...إلخ.
- تَبيُّن التنظيم الداخلي للنص بتحديد البنى الكبرى وتفرعاتها (الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية)
- ربط المعارف والمهارات المتقدمة بغرض النص وهدفه التواصلي، والسياق الذي أُنْجِزَ فيه.

ومع هذه التمييز العام فإنه مجافاةٌ للصواب والمنطق الاكتفاء بهذه المهارات؛ ذلك أن الكفاية الخطابية تتكامل مع عناصر الكفاية التواصلية الأخرى (اللغوية، واللسانية الاجتماعية، واللسانية الثقافية، والتداولية) ولا يمكننا أن نعزلها عنها مهما حاولنا؛ فهل يمكن مثلاً أن تتحقق كفاية خطابية لمتعلم يفتقر إلى كفاية لغوية معجمية أو نحوية؟

وإذا اتخذنا مثالاً نصًا قصيرًا مكتوبًا وأردنا أن نميز بعض عناصر الكفاية الخطابية لَزِمَنا أنْ نَتَوثَّق من تَمَكُّن المتعلم من المهارات والكفايات الجزئية التالية:

- معاني مفردات النص، والتمييز بين الكلمات العامة والمصطلحات، ومنزلة المفردات في إنتاج الخطاب وتحقيق موضوعه وإنجاز غرضه.
- العلاقات الدلالية المتنوعة ودَوْرها في عَرْض أفكار النَّص ومضامينه؛ فقد قدَّمنا سابقًا أن كثرة المتضادات في النَّص تكشف على بنيته الدلالية والشكلية؛ إذ يغلب أن ينبئ ذلك بموقفين أو فئتين متضادتين.
- الأساليب اللغوية الغالبة على النص.
- نوع النص: طُرْفةً أو إعلانًا تجاريًا، أو دعوة لحضور ندوة....... إلخ.
- الخصائص الشكلية المميزة للنص؛ ما الذي يجعل هذا النص إعلانًا تجاريًا لا دعوةً شخصيةً...إلخ؟
- طرائق عَرْض المعلومات وتقديمها في النَّص بما يدُلُّ على نَوْعِه؛ فثمة فرق بين مقالة نَقْدِيَّة لموضوع ما ومقالة عَرْضِيَّة معلوماتية للموضوع نفسه؛ فالمقالة النقدية ينبغي أن تُظْهِر الرأي وتُفَنِّده وتقدم الحُجَجَ المُضادَّة الكفيلة بِنَزْع الثِّقة

في دعواه ما ينتهي باستمالة الجمهور أو على الأقل تحييدهم وضمان عدم تأييدهم مثلاً. وأما المقالة العرضية للموضوع نفسه فيغلب عليها تقديم المعلومات وبَسْطها بِأسلوب حِيادي.

وهذه العناصر وأمثالها هي الضامن الوحيد لفهم النص وغرضه وسياقه.

لقد توقف(بوغراند)[1] عند استثمار تحليل الخطاب في تعليم القراءة، و اعترض اعتراضاتٍ جوهريةً على طرق انتقاء النصوص المدرجة في المناهج التعليمية، ورأى أن من الأسس السليمة للإصلاح التربوي الانتقاء المتأني للنصوص؛ ذلك الانتقاء المبنيّ على أسس متينة لـِ «المقروئية» تتجاوز المعايير الشكلية كسهولة المفردات وطول الجملة إلى معايير تقيس كفاية النص الخطابية ومدى عنايته بقواعد بناء النص التي تقود المتعلم بسهولة وتوجِّهه إلى الغرض بدلاً من إرهاقه وإعناته.

الكفاية الخطابية في مهارة الكتابة

لعل إنجاز نص مكتوب على وفق أعراف اللغة الأجنبية (الهدف) يكون أصعب مهام التواصل باللغة الأجنبية، ومرجع ذلك إلى أن الكفاية الكتابية والإنشائية إنما هي جِماعُ الكفاية التواصلية بعناصرها المختلفة؛ فالمتعلم الأجنبيّ عندما يكتب موضوعًا ما فإنه يَصْدُرُ عن كفاياته الكامنة في لاوعيه: فهو يُعَبِّرُ عن كفايته الكتابية الشكلية برسم الحروف والكلمات على مُقتضى رسم اللغة المتَعَلَّمَةِ. وهو يستخدم كفايته المعجمية حين يستخدم المفرداتِ و الحقول الدلالية والمصطلحاتِ المناسبةَ للسياق الذي يَكْتُبُ فيه. وهو يستخدم كفايته الصرفية في انتقاء الأبنية الصرفية الخادمة للمعنى والمبنى في الموضوع الذي يُنْتِجُهُ. وهو يستفزُّ كفايته النحوية والتركيبية لإنتاج كلام صحيح مَنْسوق على وفق نَحْوِ اللغة المتَعَلَّمَةِ. ثم تراه يستنهض كفايته التداولية في إنزال النص منزلته المناسبة من سياق الكتابة والمجتمع وأعرافهما؛ فيراعي عناصر الخطاب المختلفة: المخاطَبَ، ونوعَ النص، وغرضَ النص، وبنيتَه الشكليةَ، وبنيتَه المضمونية، ويستشعر كفاياتِهِ الإستراتيجيةَ التي اكتسبها في تلافي أي خطأ قد يفضي إلى كسر التواصل وانقطاعه[2].

١- النص والخطاب والإجراء، ص: ٥٦٤-٥٦٦.

٢- وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية،المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م٨/ع٣،٢٠١٢، ص:٥٠-٥١

ولما كانت الكفاية الخطابية شطرًا من الكفاية التواصلية فإنّ ذلك يقتضي ضمنًا أنها شطر أساسي من الكفاية الإنشائية والاقتدار على إنتاج نصوص تراعي أعراف اللغة الهدف؛ و على ذلك فإنه يمكن تعريف الكفاية الخطابية في إنشاء الخطاب المكتوب (الكفاية الخطابية الإنشائية) بأنها: الاقتدار على إنشاء خطاب مترابط مستقيم في معناه ومبناه، دالٍّ على موضوع الخطاب وغرضه في سياق وظيفي.

ولعل امتلاك كفاية خطابية في سياق الكفاية الإنشائية يقتضي من المتعلم أن:

- يمتلك عناصر الكفاية اللغوية المتعددة: المعجمية، والصرفية، والنحوية، والأسلوبية....إلخ.
- يَسْتَعمل المفردات استعمالاً وظيفيًا واستراتيجيًا دالًّا؛ فينتقي المفردات المعبرة عن مقاصده، ويستخدم المصطلحاتِ المتخصصةَ استعمالاً يُنبئ عن تمكنه المعرفي من موضوعه، ويوظِّف مؤشِّرات الخطاب (المفردات الدالَّة على مفاصل الخطاب) توظيفًا خطابيًّا صحيحًا؛فيحسن استعمال الأعداد الترتيبية بما يَكْشِف عن فهمه لدورها في ترتيب معلومات النَّص وبيان أهميتها، ويناوبُ بينها والمفردات الدالَّة على الترتيب (ثُمَّ، أخيرًا، والأخير، إضافة إلى)..إلخ.
- يتمثَّل الأعراف الكتابية المستقرة لأنواع النصوص بما يميز نصًا أو نوعًا نصيًا من آخر؛ فيميز بين كتابة بطاقة دعوة ومقالة، ويقيم فرقًا بين كتابة رسالة لصديقه وأخرى لأستاذه، ....إلخ، وما يترتب على ذلك من تمييز الأساليب اللغوية، وطرق بناء النصوص.
- يحقق التماسك الشكلي للنصوص التي ينجزها؛ فهو يستخدم أدوات الربط والجمل الرابطة، والضمائر، وأدوات التماسك المعجمي والنحوي المختلفة.
- يحقق الانسجام في بناء معلومات النص وطريقة تنظيمها.
- يحقق العناصر المتقدمة في سياق مناسب وغرض تواصلي ملائم.
- يعبر عن كفايته التداولية باستعمال أفعال الكلام والأساليب اللغوية والأمثال والعبارات الاصطلاحية استعمالاً يُظْهِرُ فَهْمَهَ لمقاصد الخطاب حين تَخْرُجُ بَعْضُ عناصره عن «مقتضى الظاهر».

إن إخفاق متعلم اللغة الثانية في تمثُّل عناصر الكفاية الخطابية و إنجازها في خطابه المكتوب يورِّثه أخطاء ظاهرة يَسْهُل تعرُّفها وتمييزها، وهي أعطاب في الخطاب تنبئ من يطالعها بأنها أخطاءُ متعلِّم أجنبيّ، وقد عُرِفَت هذه الأخطاء بـ « لكنة الخطاب» (DISCOURSE ACCENT)

ومن هذه الأخطاء[1]:

١. اختلال في بنية الخطاب وتنظيم وحداته الداخلية، وكيفية الانتقال من وحدة خطابية إلى أخرى.

٢. أخطاء في استعمال الروابط اللغوية الشكلية (حروف العطف، حروف الجر).

٣. أخطاء في تقسيم الفقرات ودلالتها على الوحدات الخطابية.

٤. أخطاء لغوية متعددة منها: استعمال مفردات غير مناسبة للسياق، و استخدام التصريف غير المناسب للمفردة (الفعل بدلاً من المصدر)، أخطاء في العدد..... إلخ. وأكثر هذه الأخطاء في المفردات، ولكنها تؤدي إلى أعطاب في الخطاب.

ولعل مهارة الكتابة تكون أكثر مهارات اللغة انتفاعًا بتحليل الخطاب واستثماره في تعليم اللغة الأجنبية؛ ذلك أن مفاهيم تحليل الخطاب وتدابيره الإجرائية ومعايير الحكم على جودة النصوص كانت موجِّها رئيسيًا في صفوف تعليم مهارة الكتابة في اللغة، الأجنبية فقد مثَّلت عناصر سياق الخطاب الخارجية(المخاطَب، وسيلة إنجاز الخطاب، طبيعة علاقة الكاتب بالقارئ..) موجِّهًا رئيسيًا للمعلّمين في الحكم على مدى نجاح المتعلم في إنجاز غرضه التواصلي المأمول. ومثَّلت خصائص « النوع النصيّ» الشكلية معايير أساسية في التحقق من مدى اقتدار المتعلم على إنتاج خطاب مستقيم ملائم يراعي أنواع النصوص التي تُنْجِزُ الأغراض التواصلية والتداولية الملائمة. وأما أدوات التماسك والانسجام فقد عُدَّت ركنًا أساسيًا في الحكم على الكفاية الخطابية الإنشائية؛ فبها نتعرف مستوى الكفاية الخطابية الإنشائية التي بلغها المتعلم في مهارة الكتابة باللغة الأجنبية.

وهكذا فإن منجزات تحليل الخطاب مفاهيمَ وإجراءاتٍ وتدابيرَ منهجيةً كانت مرجعًا علميًا في بناء مناهج تعليم الكتابة وإنتاج المواد التعليمية المساندة، وأسلوبًا

1- Richards and Schmidt , Ibid: p261.

وطرائق تدريس يوظِّفها المعلم داخل غرفة الصف، وعليها يعتمد في تقييمه كفاية الطلبة الإنشائية حين يتخذ معيار التماسك والانسجام ومراعاة السياق الخطابي (شكلاً ومضمونًا) محتكمًا رئيسيًا ودقيقًا في الحكم على جودة الكتابة ومضاهاتها لكتابة الناطق الأصيل.

الكفاية الخطابية في مهارة التحدث:

ويقصد بها أنْ يَقْتَدرَ المتعلم على إنشاء خطاب شفوي مترابط مستقيم في معناه ومبناه، دالٍّ على موضوع الخطاب وغرضه، و مراعيًا أعرافه وتقاليده في سياق وظيفي.

وظاهر أن الكفاية الخطابية في التحدث تتصل بالخطاب المنطوق ومدى اقتدار متعلم اللغة الثانية على استعمال اللغة استعمالاً فاعلاً يراعي أعراف الخطاب والتواصل السليم. وتفترق عناصر الكفاية الخطابية في التحدث والمحادثة عن عناصر الكفاية الخطابية في القراءة والكتابة من حيث اختلاف أعراف اللغة المكتوبة والمنطوقة؛ ذلك أن أغلب عناية المتعلم في التحدث مصروفة إلى الخصائص والملامح الصوتية وكيفية استثمارها في الحوار والمحادثة. وعلى ذلك فإن من مقتضيات الكفاية الخطابية في التحدث الاقتدار على:

- استخدام الملامح الصوتية المناسبة: التنغيم، والوقف، والنبر....إلخ.
- تبادل الأدوار.
- استراتيجيات الخطاب: افتتاح الخطاب، وإنهاؤه، والمضي فيه.
- عناصر الكفاية الاستراتيجية وكيفية توظيفها في إصلاح أعطاب الخطاب.

وكل ذلك يكون معتمدًا على تضافر الكفاية الخطابية مع عناصر الكفاية التواصلية الأخرى.

الكفاية الخطابية في مهارة الاستماع:

و يُقْصَدُ بها الاقتدار على إنتاج فهم مترابط ومتماسك للنص المسموع يكشف عن تمثُّلٍ وفهم لبنية النص وغرضه وسياقه الذي أُنْتِجَ فيه.

و تشترك مهارة الاستماع مع المهارات الأخرى في عدد من مقتضيات الكفاية الخطابية؛ إذ إنَّ تَعَرُّف نوع النص وملامحه الشكلية والتنظيمية وأساليبه اللغوية مقتضى

رئيسي في المهارات كلها. ولكن أكثر ارتباط الاستماع بمهارة التحدث من حيث إنهما مخصوصتان بالخطاب المنطوق؛ وعلى ذلك فإن الملامح الصوتية المنطوقة هي مركز العناية في نصوص الاستماع، وعلى المتعلم المستمع أن يكون قادرًا على:

- تمييز الملامح الصوتية ودلالتها على أغراض المتحدثين، وحالاتهم النفسية وأجناسهم....إلخ.
- تمييز المفردات العامة من المصطلحات المتخصصة وصولاً إلى فهم موضوع النَّص ومجاله المعرفيّ.
- دلالة الملامح الصوتية على نوع النص؛ كأن يكون نصًا سرديًا، أو حوارًا جدليًا، أو محاضرة عامة، أو نشرة أخبار....إلخ.
- التميز بين عناصر المحتوى المعرفي في النص المسموع: تمييز الرأي الشخصي من التعليق، وتمييز موقف الكاتب من الحقيقة العلمية..........إلخ.
- ....إلخ.

والمستصفى أن عناصر الكفاية الخطابية وتحقُّقاتها تتقاطع إلى حد بعيد في المهارات اللغوية المتنوعة، وتفترق بين المكتوب والمنطوق؛ فاتصال القراءة والكتابة بالمكتوب واتصال التحدث والاستماع بالمنطوق يفرض افتراقها بافتراق استراتيجيات الخطاب المكتوب والمنطوق، وهذا يقتضي حتما أن يتضمن مفهوم الكفاية الخطابية جانبي المكتوب والمنطوق أو ما يعرف في علم التدريس و علم النفس بالمهارات الاستقبالية والمهارات الإنتاجية؛ ولعل هذا يسوِّغ لنا محاولة بناء تعريف عام، على صعوبته، للكفاية الخطابية مفاده: تلقي اللغة وإنتاجها على نحو فاهم ودالّ ينبئ عن فهم بنية الخطاب وأعرافه وغرضه وسياقه.

المبحث الثالث: تحليل الخطاب وعناصر العملية التعليمية

وإنما نقصد من ذلك كيفية جعل تحليل الخطاب المحور الذي يستقطب عناصر العملية التعليمية التعلمية: المعلم، والطالب، والأساليب التعليمية، والمنهاج التعليمي. وأحترس هنا بالقول: إنّ ما يتضمنه هذا المبحث إنما هو مداخل عامة ستغتني ببيان تفصيلي في الفصول التطبيقية اللاحقة من الكتاب.

أولاً: إعداد المعلم[1]

المعلم هو العنصر الرابط بين المادة التعليمة والطالب؛ فهو المسؤول مسؤولية مباشرة عن تقديم الأدوات والمهارات التي يحتاجها المتعلم لتحقيق إنجاز تعلمي أفضل، وهو أقدر الناس على قياس المنجز النهائي من التعليم.

ولاشك في أنه طرأت على دور المعلم تغيرات كثيرة منبثقة من طبيعة الحياة وظروف التعلم وما شهدتها من تحولات، ولعل أهم هذه التحولات تمثلت في تقليل مركزية المعلم من ناحيتين:

- الأولى تمثلت في إسناد دورٍ أَفْعَلَ وأَعْظَمَ للمتعلمين؛ إذ لم يعد دور المتعلم دورًا سلبيًا يقتصر على التلقي السلبي فحسب، بل صار يسهم إسهاماً ذاتياً في التعلم وتسيير أهداف التعلم.
- وأما الثانية فتمثلت في تخفيف العبء والجهد عن المعلم وذلك باستثمار منجزات التقنية الحديثة للمساهمة في القيام ببعض واجبات المعلم، فكثرت البرمجيات التعليمية، ووظِّفَت المُدَوّنات اللغوية ووسائل التواصل الاجتماعي والهواتف الذّكيَّة، وانتقلت البيئة التعليمية من الصف إلى البيت والمكتبة و إلى أي مكان تتوافر فيه الحواسيب والشابكة.

ونظرًا لهذا الدور المحوري الذي يؤديه معلم اللغة فإنَّ العناية بتدريبه وإعداده للقيام بعمله على أكمل وجه كان مدار عناية الجهات الرسمية المسؤولة عن التعليم في العالم كُلِّه، على التقريب، ولذلك كثرت برامج إعداد معلمي اللغة قبل الخدمة وفي أثنائها، وظهرت دورات تطوير مهارات المدرسين وكفاياتهم المساندة، كإعداد المناهج، وإعداد الاختبارات، وإعداد المناهج المحوسبة، وإدارة المختبرات الحديثة....إلخ.

١- انظر العدد الخاص من مجلة (TESOL) عن إعداد معلمي اللغات الأجنبية، ولاسيما الإنجليزية، المجلد ٣٢، العدد الثالث، ١٩٩٨.

ويُظْهِرُ النظر أنَّ برامج «تعليم معلم اللغة «Language Teacher Education» قد تنازعتها تخصصاتٌ علمية مختلفة في الغرب :اللسانيات التطبيقية والتربية واللسانيات والأدب، على أن اللسانيات التطبيقية (اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية، وتحليل الخطاب، ووصف اللغة، وتعليم اللغة ومناهج اختباراتها) بدأت تحتل مركز هذه البرامج[1].

ولقد انعكست تحولات النظرية اللسانية في عملية تعليم اللغات الأجنبية والوطنية وعناصرها المختلفة: المنهاج والمادة الدراسية، والأساليب والطرائق، ودور المعلم، ودور الطالب، وطريقة القياس والتقييم. وما يهمنا هنا كيف تأثر دور المعلم داخل الصف وخارجه بتحولات النظريات اللسانية وتقنيات تعليم اللغات الأجنبية؟ وكيف تأثرت بنية إعداده وتكوينه ليكون مقتدراً على تنفيذ التحولات اللسانية في غرفة الصف؟

لقد ركزت طريقة النحو والترجمة على كفاية المعلم في اللغتين: اللغة الأم واللغة الهدف؛ إذ بمقدار نجاحه في الترجمة يكون ناجحًا في تعليم اللغة. أما في الطريقة السمعية الشفوية فإنَّ عليه أنْ يُحْسِنَ النُّطق والقراءة وإيصال الملامح الصوتية « التنغيم والوقف ...» في اللغة المتعلمة. وأما في الطريقة التواصلية فإنه مطلوب منه أن يحسن تمثيل المواقف وأداء الحوارات والتصرف اللغوي العفوي دون تركيز على «الوعي بالأداء اللغوي» أو تحليل عناصره. ولعل أهم استدراكات منهج تحليل الخطاب على الطريقة التواصلية إهمالها مسألة «الوعي باللغة»؛ إذ ينبغي أن يتوفر المتعلم على قدر من المعرفة النظرية التي تصبح فيما بعد جهازًا ينظم إنتاج اللغة إنتاجًا تلقائيًا.

ولاشك في أن هذه التحولات كانت تنعكس انعكاساً مباشراً في إعداد معلم اللغة؛ فما إنْ يظهر منهج أو طريقة حتى تعدَّ المواد التعليمية وفقًا مباشرًا له، وهذا يقتضي إعداد المعلمين وتدريبهم لتنفيذ الرؤى اللسانية النظرية الموضوعة وتحويلها إلى أداء تعليمي ينتهي إلى تحقيق الغاية المرجوة والهدف المنشود. وهنا يتفاوت إعداد المعلم بين فئتين:

١. فئة المعلمين المنتظمين (في الميدان)، وهذه الفئة تحتاج إلى تدريب جديد يضاف إلى الخبرة السابقة، وغالباً ما يعرف هذا بـِ «تطوير أداء المعلم» أو « دورات في أثناء الخدمة»، وهي تتضمن الإطار النظري الجديد وكيفية توظيفه.

1 - Crandall ,JoAn (Jodi), (2000), Language Teacher Education, Annual Review of Applied Linguistics, 20,34-55, USA.

٢. وأما الفئة الثانية فهي فئة المتخرجين حديثًا في أقسام اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات ممن تلقوا تأطيرًا نظريًا في النظريات اللسانية وطرق تعليم اللغات، ولكنهم يحتاجون إلى تدريب عَمَليّ ينقل المعرفة النظرية إلى أداءٍ ناجزٍ في غرفة الصف، وتُعْرَفُ هذه البرامج عادة بِـ «دورات تدريب قبل الخدمة».

ولقد شهدت برامج إعداد المعلمين تحولاً مهما تمثل في الانتقال من الإعداد الاستهلاكي إلى الإعداد الإنتاجي؛ فقد اقتصر دور معلم اللغة في البرامج التقليدية على كيفية إعداده لتنفيذ النظريات والرؤى اللسانية الجديدة؛ فلم يكن إلا عنصرًا يكاد يكون سلبياً؛ ذلك أنَّ دوره لا يتجاوز التنفيذ، ولم تكن هذه البرامج تقيم وزنًا للممارسات الفعلية والملاحظات التي يستخلصها المعلمون من تجربتهم، وما يمكنهم تقديمه من رؤى نافعة مبنية على التجربة والملاحظة؛ بلفظ صريح: لم يكن لمعلم اللغة صوتٌ مسموعٌ! أما في البرامج الحديثة فقد اختلفت النظرة اختلافاً كلياً وظهرت حركة « الباحث- المعلم»[1] التي تُعْلي من شأن المعلم وقدراته الفكرية والعلمية والبحثية، ومِنْ ثَمَّ ظهرت دعواتٌ صريحةٌ إلى إدماج المعلمين في بحوث تعليم اللغات واتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية من بدايتها تخطيطاً إلى نهايتها تقييماً وتعديلاً. لقد عززت هذهِ الحركةُ منزلة المعلم بوصفه أقربَ الناس إلى مراقبة عملية تعلم اللغة وممارستها، فلم يعد الأمر مقتصرًا على اللسانيين التطبيقيين من أساتذة الجامعات فحسب.

وهكذا صارت أدوار المعلمين، إضافة إلى التعليم، تتمثل في:

- قراءة بحوث تعليم اللغات وتطبيقها على وفق فهمهم لتلك البحوث وما تتيحه ظروف التطبيق، بما يسمح بتعديل رؤاهم الخاصة في أثناء الممارسة العملية.
- الإسهام المباشر في إنجاز بحوث تعليم اللغات، أكانت هذه البحوث خالصة لهم أم كانت بحوثاً تشاركية؛ يشتركون فيها مع المتخصصين في اللسانيات التطبيقية من أساتذة الجامعات.

ولما كان منتهى الغاية من برامج تدريب المعلمين وإعدادهم إعدادًا لسانيًا تمكينهم من التعامل بعلمية واحترافية مع قضايا تعليم اللغة المختلفة وجب أن تناقش قضايا من

١- لتفاصيل وافية: دونا جونسون، مداخل إلى البحث في تعلم اللغة الثانية، ترجمة علي شعبان وأحمد شفيق الخطيب، المشروع القومي للترجمة، الكتاب٧٢٠، ط١، القاهرة، ٢٠٠٥، ص٣٣٣-٣٥٨.

مثل: ما الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها معلم اللغة الأجنبية؟ ثم: ما المحتوى اللغوي الذي ينبغي أن تتضمنه «برامج و دورات» إعداد المعلمين المتخصصين بتعليم اللغات؟

ينقل رتشاردز عن روبرت أن الكفايات الجوهرية لمعرفة مدرس اللغة، هي[1]:

١- **معرفة عملية**: حصيلة المدرس من الأساليب والاستراتيجيات الصفية.

٢- **المحتوى المعرفي**: فهم المدرس موضوع تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى مثل النحو التعليمي، وعلم الأصوات، ونظريات التدريس، واكتساب اللغة الثانية، إضافة إلى الخطاب ومصطلحات تدريس اللغة.

٣- **معرفة بالمحيط البيئي**: التآلف مع المدرسة أو المحيط المؤسساتي وقوانين المدرسة، والمعرفة التي يمتلكها المتعلمون بما فيها المعلومات الثقافية وغيرها من المعلومات ذات العلاقة.

٤- **المعرفة التدريسية**: القدرة على إعادة بناء المحتوى المعرفي لأغراض التدريس والقدرة على التخطيط والتكيف والارتجال.

٥- **المعرفة الشخصية**: اعتقادات المدرس ومبادئه الشخصية ومذهبه الشخصي في التدريس.

٦- **المعرفة التأملية**: قدرة المعلم على تأمل ممارساته وقياسها.

وتختلف هذه المعارف عندما يكون المعلم من غير الناطقين الأصليين باللغة؛ إذ يكون محتاجًا إلى كفايات لغوية وثقافية تشبه أو تكاد تقترب مما يحتاجه المتعلمون؛ فقد رأى روبرت أنه:(١):

١. قد يفتقد المدرسون غير الناطقين بالإنجليزية إلى الثقة بقدرتهم في اللغة الإنجليزية، وبالتالي يجب إعطاء أولوية لتطوير قدراتهم اللغوية.

٢. قد يخضع المدرسون غير الناطقين بالإنجليزية إلى تآكل في أدائهم باللغة الإنجليزية من خلال تقييد أدائهم اللغوي بخطاب الصف الدراسي.

٣. قد لا يملكون الحدس الذي يتمتع به الناطق الأصلي حول اللغة، وقد يحتاجون إلى قواعدَ لغويةٍ لتشكل مصدراً للأمن والطمأنينية، وقد يتجنبون الأنشطة الصفية التي تتطلب استخداماتٍ لغويةً غير متوقعة والتي تحتاج إلى قياس دقة

١- المرجع السابق، ٣٠٦-٣٠٧.

اللغة المُنْتَجة ومناسبتها للموقف بسرعة وبديهة، وبالتالي قد يحتاجون إلى دعم الكتب الدراسية أكثر من الناطقين الأصليين.

٤. لديهم خبرة شخصية لفهم الصعوبات التي يعاني منها طلابهم.

٥. عندما يشترك المدرسون والطلاب في ثقافة واحدة قد تؤثر قواعد المجموعة في سلوكهم على نحو كبير، بينما قد يعفى المدرسون الناطقون الأصليون من هذه القواعد.

٦. لا يمكن فصل سلوك تدريس اللغة عن النماذج التدريسية الموروثة من ثقافة اللغة الأم (القرآنية، والكونفوشية، والأفريقية) في صفات مثل ثقافة المؤسسة والتوجهات نحو السلطة والمعرفة، وعلاقة الكبار بالأطفال..إلخ.

٧. لموقع الإنجليزية في المجتمع تأثير عميق في أغراض تدريس اللغة الإنجليزية ومنهج اللغة الإنجليزية وبالتالي طبيعة عمل المدرس.

على أن ما يهمنا هنا: ما هي المضامين الخطابية التي ينبغي أن يتقنها معلم اللغة للناطقين بغيرها؟ وبلفظ آخر: ما المضامين الخطابية التي ينبغي أن يتضمنها أي برنامج لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟

يمكن القول إن إعداد المعلم ليكون قادراً على استثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغة الأجنبية ينبغي، على التعميم أن يستوعب وجوه الخطاب بصورتيه المنطوقة والمكتوبة، ومنها:

الخطاب المنطوق	الخطاب المكتوب
- الفرق بين المنطوق والمكتوب، وما يرتبط به من اختلاف في إستراتيجيات التواصل. - تحليل المحادثة والحوار، أكان حواراً اعتيادياً يجري بين ناطقين أصليين أم حواراً يجري داخل غرفة الصف. ويتصل بذلك عناصر بناء المحادثة: افتتاح الكلام وإنهاؤه، والمراوغة والتهرب....إلخ. - الخصائص الصوتية (التنغيم والنبر والوقف) للكلام ودلالتها.	- أنواع النصوص، وأبنيتها، وأغراضها، وتنظيمها الداخلي (الشكلي والمضموني). - تمثُّل وجوه تحليل التماسك الشكلي والمضموني في النصوص، واكتشاف ما يصيبها من أعطاب الخطاب. - التحليل الأسلوبي الشكلي لأنواع النصوص ولاسيما النصوص الأدبية لتبيان الفروقات النوعية بينها.

الخطاب المنطوق	الخطاب المكتوب
- عناصر الكفاية التواصلية المختلفة: مطابقة الكلام لمقتضى الحال. - قواعد التأدب والحديث، وما يتصل بها من كفايات تدبيرية لإصلاح أخطاء التواصل، أو العجز عن متابعة التواصل، أو التهرب من مفردات وتراكيب لا يعرفها المتعلم.	- تمثل العناصر غير اللغوية المسهمة في إنتاج الخطاب وبيان عناصره، مثل: علاقات المتخاطبين، والمفردات الثقافية، والمصطلحات، واستراتيجيات التخاطب... إلخ.

وظاهر أن هذه الكفايات، وهي عينة تمثيلية حسب، تتجاوز بالمعلم حدود النّظريّ إلى التطبيقي؛ ذلك أنها تهيىء له فرصاً مناسبة لتطبيق هذه المعارف النظرية في إثراء المنهاج، وابتكار تدريبات جديدة، وتحليل أداءات الطلبة.

ثانياً: الطريقة التعليمية والأساليب

قدم (مكارثي و كارتر) خمسة مبادئ منهجية رأيا أنها أساسية ومركزية في تعليم اللغة المبني على النصوص والخطاب، وهذه المبادئ الخمسة هي[1]:

أولاً: المبدأ التقابلي (the contrastive principle)

والمقصود بذلك أن يقابِلَ المتعلمون بين أنواع مختلفة من النصوص؛ قصداً إلى تَمَثُّلِ الفروقات الرئيسية بين النصوص التي تُعْرَض عليهم. وقد تكون هذه المقابلة في نوع الخطاب والنص، أو في بنيته، أو استراتيجياته....إلخ، فقد يعرض المدرس رسالتين مختلفتين إحداهما رسمية والأخرى إخوانية، وقد يعرض نصاً شعرياً وآخر سردياً. وأما تطبيقات هذا المبدأ في تعليم اللغة فهي كثيرة ومتعددة، منها:

- تحويل نص من نوع خطابي إلى آخر، كأنْ يُحَوِّلَ نصاً وصفياً إلى حوار، أو أن يُحَوِّلَ خبراً صحافياً إلى إعلان....إلخ.
- تغيير عناصر الخطاب؛ كأن يُحَوِّلَ رسالة من رسمية إلى شخصية إخوانية، أو أن يُحَوِّلَ شخصية المخاطَب من كبير إلى صغير (التحويل في طبيعة العلاقة الرابطة بين المتخاطبين)، أو يحوِّل الضمائر المستعملة؛ كأنْ يحوِّل من مذكّر إلى مؤنَّث.

1- Carter ,R . and McCarthy ,M. (1994). Language As Discourse, Longman. Inc New York, pp:166-168

ثانياً: المبدأ التسلسلي/ التتابعيّ (the continuum principle)

ويتعالق هذا المبدأ بالمبدأ السابق، وهو أعلقُ بتدريس النصوص الأدبية. ويفترض هذا المبدأ أنَّ أفضل طريقة لتنمية لغة المتعلم وتطويرها هي تعرضه لأنماط مختلفة من النصوص الأدبية وغير الأدبية، نصوصٍ متفاوتةٍ بين نصوص إبداعية ونصوص وظيفية تقصد إلى تحقيق هدف محدد. ويركز في النصوص الأدبية على الخصائص الأسلوبية للنصوص الإبداعية وأسلوبية الخطاب الأدبي.

ثالثاً: المبدأ الاستدلالي (the inferencing principle)

ومفاده أن كل نص يتضمن محمولاتٍ ثقافيةً وسياسيةً واجتماعيةً معينة؛ فالنص يعبر عن محمولات الثقافة التي تستعمل تلك اللغة، وقد يحيل النص بمفرداته وتراكيبه وبنيته وتنظيمه الداخلي إلى أفكار سياسية ودينية وثقافية يتبناها كاتب النص. ولهذا فإنه من الضروري تعليم الطلبة استراتيجياتٍ محددةً تمكنهم من تفكيك بنية النص والتوصل باللغة إلى خلفيته الثقافية والسياسية والاجتماعية. ولاشك في أن امتلاك وعي وفهم لهذه المحمولات الثقافية يمثل عنصراً حاسماً في فهم النص آنياً ومن ثمَّ فهم ثقافة الكاتب وثقافة اللغة عموماً. ويمكن هنا أن تؤدي «أسلوبية الخطاب» دورًا مهماً في تحقيق هذا التفكيك والإحالة. أما الغاية التربوية البعيدة لهذا المبدأ فتتمثل في تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم وتحفيزهم على اقتحام نصوص جديدة وبناء فهم ثقافي خاص.

ومن وجوه تطبيق هذا المبدأ:

- مقارنة نصين ينتميان إلى نوع نصّيّ واحد بين اللغة الأم واللغة المتعلمة لتمثل كيفية اختلاف بنية النص لاختلاف عوامل خارجية غير لغوية؛ فقد نقارن بين شكوى في موضوع واحد بين اللغتين للكشف عن كيفية مراعاة عناصر السياق: المخاطَب، وأسلوب التخاطُب، وديباجة الخطاب...إلخ.
- مقارنة نصين من جنس واحد في موضوع واحد ولكنهما يعكسان خلفيتين متناقضتين؛ فمثلاً يمكن تناول خبر واحد في صحيفتين مختلفتين إحداهما معارضة وأخرى مؤيدة لحكومة ما؛ حيث يمكن المقارنة بين المفردات، وطريقة عرض القضية...إلخ.

رابعاً: مبدأُ من المألوف إلى غير المألوف (principle unfamiliar to familiar)

ومفاده أن نبدأ بالنصوص المألوفة ثقافياً تيسيراً على الطلبة وتعزيزاً لثقتهم بأنفسهم، ومِنْ ثم الانتقال إلى نصوص ليس لهم بها إلف أو اعتياد.

خامساً: المبدأ النقدي(critical principle)

ويمثل هذا المبدأ مرحلة راقية من إدراك اللغة ومحمولاتها الثقافية والسياسية والاجتماعية، ومِنْ ثَمَّ يصيرُ متعلمًا ناقدًا قادرًا على نقل معرفته باللغة من اللاوعي إلى الوعي، فيصير عارفاً باللغة وعن اللغة، بل يتجاوز ذلك إلى ممارسة «التحليل النقديّ للخطاب».

ثالثاً: إعداد الطلبة: من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية

لقد كان مصطلح الكفاية اللغوية الذي اجترحه تشومسكي إيذاناً بانفتاح واسع على هذا المصطلح من حيث دلالته على امتلاك الإنسان نظاماً لغوياً قادراً على التوليد والابتداع، فانشغل اللسانيون وعلماء النفس واللسانيون التطبيقيون بِتَبَيُّنِ طبيعة هذه الكفاية وتحليلها ومحاولة تفكيك عناصرها للوصول إلى معاييرَ وعناصرَ تَصْلُحُ أنْ تكونَ أداة لقياس هذه الكفاية. ولعل أهم استثمارات مفهوم الكفاية ظهر عند اللسانيين التطبيقيين وعلماء المناهج وأساليب التدريس؛ ذلك أنها صارت تعني في كثير من الأحيان المهارات اللغوية والأهداف السلوكية التي ينبغي للمتعلم الأجنبي تحقيقها ليقترب من كفاية الناطق الأصلي بهذه اللغة.

وقد جرَّد نهاد الموسى هذه الكفاية فجعلها في عناصر ثلاثة[1]:

١. استدخال قواعد اللغة في مستوياتها الشكلية والوظيفية(الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية....إلخ)
٢. إنتاج ما لا يتناهى من الأداءات اللغوية الصحيحة.
٣. مرجع في تمييز الخطأ من الصواب؛ اكتشاف الأخطاء وتصويبها.

على أن فكرة الكفاية اللغوية لم تسلم من النقد في سياق انتقادات وُجِّهَت للمدرسة التحويلية كما ذكرنا سابقًا عند بيان مفهوم (الكفاية الخطابية)؛ أما ما تعلق بمفهوم الكفاية

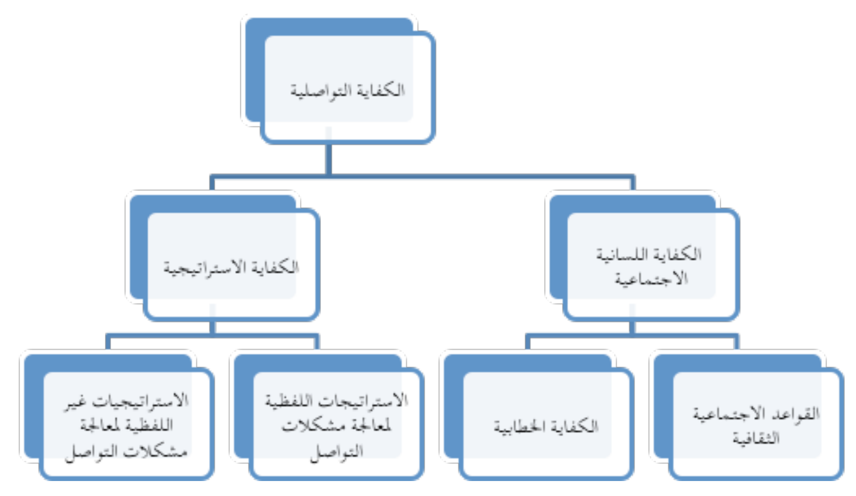
١- نهاد الموسى، الأساليب في تعليم اللغة العربية، ط١، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٣، ص١٢٣ -١٢٤.

اللغوية فقد اعترض عليه «دِلْ هايمز» مستدركاً عليه بمصطلح «الكفاية التواصلية»؛ فقد رأى هايمز أن مفهوم تشومسكي مفهومٌ منقوص؛ ذلك أن القواعد اللغوية التي يمتلكها الناطق باللغة ليست كافية للتواصل المناسب في المجتمع، ولذلك فإنه محتاج إلى كفاية تتمثل في اقتداره على التواصل السليم المناسب للسياق بعناصره المختلفة؛ فحتى يكون التواصل ناجحاً ينبغي أن تكون العبارات والجمل المستعملة مناسبة للسياق المقامي والمقالي؛ فـ «لكل مقام مقال». وهكذا يكون هذا المصطلح قد اعتنى بالجانب الاجتماعي للغة ودور الممارسة الاجتماعية في استكمال دور الممارسة اللغوية الذهنية.

لقد أحدث هذا المصطلح تأثيراتٍ بالغةً تجاوزت تأثيرات مصطلح تشومسكي ولاسيما في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات الأجنبية؛ إذ صارت الغاية الرئيسية لتعليم الإنجليزية من ثَمَّ غيرها من اللغات بلوغ الكفاية التواصلية، وتمثلت هذه الغاية في طرق التعليم حيث ظهرت الطريقة التواصلية وما تفرع منها (التعلم الموقفي، وتعليم اللغة لأغراض خاصة)، وفي إعداد المناهج المؤسسة عليها[1]. وما يزال مفهوم الكفاية يسري ويتوسع مع انبثاق دراسات تحليل الخطاب واللسانيات النصية وصولاً إلى مفهوم الكفاية الخطابية.

ونضيف إلى ما اسلفنا أنَّ آراء اللسانيين حول هذا الموضوع قد تفاوتت وإن كان أغلبهم يجعلها من ضمن الكفاية التواصلية. فقد أضاف (كانَل) قسمين فرعيين للكفاية التواصلية هما الكفاية اللسانية الاجتماعية و الكفاية الإستراتيجية، وجعل الكفاية الخطابية جزءاً من الكفاية اللسانية الاجتماعية. ويمثل الشكل التالي ذلك:

١ - انظر مثلاً: رشدي طعيمة ومحمود الناقة، تعليم اللغة اتصالياً...بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٦.



وقد جعل قواعد الخطاب مختصة بالتماسك والترابط النصي.[١]

أما (يالْدِن) فقد جعلت الكفاية الخطابية تتمثل في:

- الترابط النصي والإحالة (حسب رأي هاليداي).
- عمليات تطبق على النص (الاقتباس، توسيع النص، استخراج معلومات مهمة من النص...إلخ).
- التنظيم البلاغي (الوظائف النصية: التعميم، التصنيف...إلخ).
- تحديد المهارات الانتقالية في الخطاب المنطوق (الابتداء، تقديم المعلومات، اختتام الحديث، تبادل الأدوار)[٢].

ويظهر أن تعريف (كانَل) تعريف قاصر؛ لأنه يقصر الكفاية الخطابية على التماسك الشكلي والمضموني للنص دون أن يتجاوزه إلى ما وراء الخطاب. وأما تعريف (يالْدِن) فيمزج بين المنطوق والمكتوب.

ومنتهى القصد من « المنهج خطابيّ التوجيه» أن يبلغ بالمتعلم كفاية خطابية مناسبة.

١ – نقلاً عن: Carter ,R . and McCarthy ,M. (1994). Language As Discourse - p174

2- Ibid:p177

من الكفاية التواصلية إلى تحليل الخطاب: من الممارسة اللغوية إلى الوعي باللغة

لاشك في أن طرائق تعليم اللغات الأجنبية انبثقت من رؤى لسانية نظرية تلخصها أنظارٌ في طبيعة اللغة وعلاقاتها الداخلية وعلاقتها بالمحيط الذي تُتداول فيه. وليس غريباً أن تفرز التيارات اللسانية المتعاقبة أنظاراً متعارضة أو متناقضة في مسائل تعليم اللغة النظرية أو التطبيقية. و ما يهمنا هنا مسألة واحدة حسب يمثلها التساؤل التالي: هل ثمة ضرورة لأن يعرف المتعلم معلوماتٍ عن اللغة أم يُكتفى بتعليمه اللغةَ في الاستعمال حسب؟ وبلفظ آخر: هل نقدم للمتعلم معلوماتٍ نظريةً عن اللغة الهدف أم نكتفي بتزويده بالسياقات الاستعمالية المناسبة؟

لقد كان هذا السؤال مثار اهتمام في طرق تعليم اللغات كلها، على أن وُضوحَه كان أظهرَ وأدلَّ في سياق الطريقة التواصلية ثم تحليل الخطاب؛ فقد ركزت الطريقة التواصلية على مفهوم الكفاية التواصلية بالمفهوم الهايمزيّ؛ أن يقتدر المتعلم على استعمال اللغة المتعلمة استعمالاً صحيحاً يراعي سياق المقام وسياق المقال دون حاجة أو تركيز على المعلومات النظرية عن اللغة؛ أي المصطلحات الفنية التي تصف اللغة المتعلمة (اللغة الواصفة). أما غالبية دُعاة تحليل الخطاب فيرون أنَّ من الضروري أن يعرف المتعلم معلومات عن النظام اللغوي؛ لأنه في تعلمه اللغةَ يحتاج إلى لغة واصفة تعينه على تمثل النظام اللغوي وتطبيقه. وهكذا فإن مسألة الوعي باللغة وإدراكها وإدراك نظامها أمر لا مفر منه للتمكن من هذه اللغة؛ «فهو يمثل مراقباً وضابطاً لاستعمال اللغة ولكنه ليس الاستعمال»[1].

لعل هذه العبارة التي أطلقها « كارتر ومكارثي» تكون دقيقة الوصف؛ ذلك أنه ينبغي لمن يتعلم أي لغة أن يكون عارفاً بقواعدَ نظريةٍ يستعين بها ليضبط أداءه اللغوي، وليصحِّحَه، ولتكون هذه القواعدُ النظريةُ الواعيةُ أداةَ تقييم ذاتي للمتعلم، وعاملاً مُيَسِّراً لتعلمه، وإلا كيف يمكن له التيقن من صحة أدائه؟ هل يلجأ إلى المعلم في كل صغيرة وكبيرة؟

ويرى «كارتر ومكارثي» أنه يمكنهما دمج هذين الرأيين: الممارسة اللاواعية للغة، والمعرفة الواعية بالنظام اللغوي المتعلَّم، وإنما يكون ذلك باقتراحِ معاييرَ ثلاثةٍ ينبغي

1- Ibid:p160-161

تحقيقها لإذكاء الوعي باللغة المتعلمة وإدراكها. وهذه المعايير هي[1] :

- **المعايير الشكلية**: ويقصد بها النظر إلى اللغة على أنها نظام لغوي شكلي يتألف من عناصرَ متآلفةٍ، وهي قواعد النظام الصوتيّ والصرفيّ والنحويّ والأسلوبيّ.... إلخ. ويركز هذا المعيار على القضايا اللغوية البحتة ومنها: أقسام الكلام، والأفعال وأزمانها، والعلاقات النحوية، والأبنية الصرفية......إلخ. ولاشك في أنّ الممارسة اللغوية تعتمد اعتماداً كبيراً على هذه اللغة الواصفة. ويمكن، حسب كارتر ومكارثي، تعزيز هذا الوعي باللغة بالمقابلة بين اللغتين الأولى والثانية؛ لِتَبَيُّن الفروقات بينهما في بنية النظام اللغوي. وينصحان في المقابلة بالتركيز على ما تنفرد به اللغة الأولى، وما تتميز به عن الأخرى.
- **المعايير الوظيفية**: ويقصد بها الوعي المباشر بالوظيفة التي يؤديها الشكل اللغوي في السياق التواصلي. وهما يقدمان نماذج يمكن تنفيذها داخل الصف، منها:

١. المقارنة بين المنطوق والمكتوب.
٢. مقارنة الإنجليزيات المختلفة.
٣. المقارنة بين ترجمات مختلفة.
٤. المقارنة بين أساليب لغوية مختلفة لتحقيق الغرض نفسه.

وهما يريان أنه يمكن توسيع ذلك ليشمل دور المفردات والتراكيب في النص، ولاسيما في الحوار؛ كيف تسهم المفردات في افتتاح الخطاب وإنهائه، مثلاً؟

- **المعيار الثقافي الاجتماعي**: ويقصد به التصريح المباشر بالافتراقات الثقافية والاجتماعية بين اللغتين الأم والمتعلمة. ويتحقق ذلك بالوعي المباشر عند مقارنة أخبار معينة في اللغتين، وكيفية اختلاف اللغتين في التعبير عن الخبر نفسه، وكيف تعكس اللغة فكر الكاتب أو المؤلف.

ولابد لهذه المعايير الثلاثة أن تعمل معاً لتحقيق الهدف الرئيسي من تعلم اللغة، وهو بلوغ كفاية تواصلية تُقارِبُ كفاية الناطقين الأصليين باللغة. وجدير ذكره هنا أن الدعوة إلى التعلم عن اللغة والوعي المباشر بها تمثل تماشياً مع التغيرات التي طرأت

1 - Ibid:p160-162

على دور المعلم في التعليم عموماً وتعليم اللغة خصوصاً؛ إذ بدأت مركزية المعلم تنحلُّ تدريجياً وصار المتعلم يسهم إسهاماً فاعلاً في التعلم. وقد عُرِفَتْ هذه التغيرات باسم «استراتيجيات التعلم»، وخلاصتها أنه: ينبغي تعليم الطالب كيف يتعلَّم بنفسه.

ويبقى السؤال قائماً هنا: ما منزلة الوعي باللغة من منظور تحليل الخطاب؟ و كيف يتمثَّل المتعلم أنواع الخطاباتِ المختلفة في اللغة الأجنبية؟ أو كيف نوفِّر للمتعلم هذه المعرفة الواعية بنظام الخطاب في اللغة الهدف؟

لعله يحسن هنا أن نقيم فرقاً واضحاً بين لاوعي اللغة لدى الناطق الأصلي ووعي اللغة عند المتعلم؛ وبيان ذلك أنَّ الناطقَ الأصليَّ يكتسب نظام الخطاب واستراتيجياته اكتساباً غيرَ واعٍ بما ينطوي عليه الخطاب من مفاهيمَ مختلفة، وهذا يعني أن التماسك الشكلي والتماسك المعنويّ الدلالي في النصوص يمثلان شطراً من الإحساس العَفْويّ باللغة الأم؛ فليس غريباً أن يَدُلَّك أحد الناطقين الأصليين باللغة على انعدام التماسك والانسجام مُعَوِّلاً بذلك على حَدْسه ودون أن يكون قادراً، غالباً، على تفسير حدسه أو رأيه، وهذا أمر صحيح إلى حد بعيد! وإذا كان لهذا الناطق الأصلي أدواتٌ من الإحساس التّلْقائي اللاشعوري بغياب التماسُك فأنّى ذلك للمتعلِّم الأجنبيّ؟

إنَّ أسمى ما يسعى إليه تعليم اللغة للناطقين بغيرها بلوغ كفاية لغوية وتواصلية تقارب كفاية الناطقين الأصليين بتلك اللغة؛ فكيف لنا أن نهيئ مثل هذه الكفاية للمتعلم الأجنبي، ولاسيما الكفاية الخطابية؟ السبيل إلى ذلك سبيلان:

الأولى: الاكتساب اللاواعي بالتعلم والممارسة (التَّعَلُّمُ الضِّمْنيُّ):

وإنما يَتَحَصَّلُ ذلك بالممارسة المباشرة لعناصر اللغة الأجنبية ومهاراتها المختلفة؛ ذلك أنّ المتعلم يبني، في سياق التعلم، خبراتٍ تحليليةً لاواعية تُمَكِّنُهُ من بناء منظومة من المعلومات الحدسية التي تنتهي بكثرة الممارسة إلى خبرة ونظام تلقائي يُمَكِّنُهُ من تَعرُّف أنواع النصوص وكيفية بنائها وتحليلها ومعالجتها. إنَّ بناء منهج يعتمد على الممارسات الخطابية والنصية يُيَسِّر هذا الاكتساب؛ فإذا افترضنا أن المنهاج يقدم للمتعلم الأجنبي فنوناً خطابية مختلفة، ويكرر بعض هذه الفنون لأغراض معينة، فإن ممارسة هذه النصوص وتكرار نماذجها سيمكِّن المتعلم من بناء افتراضاتٍ معينة عن هذه النصوص من حيث معالجتها وتحليلها، ومِنْ ثَمَّ إعادة إنتاجها.

ولعل المتعلم في هذه الحالة يبدأ بإنجاز تقابلات لا واعية بين تقاليد النصوص وأعرافها في لغته الرَّاسخة في لاوعيه ونصوص اللغة المتعلمة، حيث تفضي به هذه التقابلات إلى نتائجَ واعيةٍ يسجلها ويحفظها بالكتابة.

والثانية: تعليم أنواع الخطاب وأغراضه تعليماً مباشرًا (التَّعليم الصَّريح):

ويتمثل هذا الوجهُ من التعلُّم في اللغةِ الواصفةِ والتحليليةِ المباشرةِ التي يستعملها المعلّم في معالجة النصوص وتحليلها والكشف عن بنيتها وخلفياتها المعرفية واللسانية والاجتماعية والثقافية الثّاوية والمستقرّة في بواطن النصوص. والمقصود بذلك أن يستخدم المعلم المصطلحاتِ المتخصصةَ في التحليل؛ فإذا كان المعلم يحلل قصة قصيرة من أدب اللغة الهدف فلا مناص له من استخدام تقنيات التحليل الأدبي العام، وتقنيات التحليل الأسلوبي وما تتضمنه من تحليل للبنية اللغوية (الترابط النصي، والترابط الدلالي)، وتحليل عناصر القصة، وتحليل المفردات والتراكيب ذات الخلفية الثقافية، والمفردات التي تعبر عن موقف الكاتب أو الشخصيات...إلخ.

وأحسبُ أنّ هذه اللغة الواصفة واستراتيجيات التحليل النصي ستمثّل دليلاً عملياً وتطبيقياً للمتعلم؛ إذ يعود إليها ما احتاج إليها، ويمكنه أن ينجز الأعمال التالية، على سبيل التمثيل، بالاعتماد على نص واحد يقدمه المعلم، وليكن هذا النص مقالة في جريدة:

- **في المفردات**: كيفية استثمار المفردات وعلاقاتها في تماسك النص: الترادف والتضاد والحقول الدلالية، وتمييز المصطلحات المتخصصة من المفردات العامة. ويمكنه تبين الوظائف الخطابية التي تسهم فيها المفردات في بناء النص: افتتاح الخطاب، و إنهاء الخطاب، والمقارنة، والاعتراض، أو التأييد....إلخ. ولعله يمكن للمتعلم أن يبني معجماً استعمالياً يرصد فيه الاستعمالات السياقية للمفردات، والمتلازمات اللفظية، والتعابير ذات الدلالات الثقافية المختلفة...إلخ.
- **في النحو و التراكيب النحوية**: يمكنه أن يرصد البنية النحوية لجمل المقالة من حيث تماسكها، و أزمنة الفعل، ووجهة الخطاب، وإحالات النص الداخلية والخارجية، وعلاقة النص بخارجه...إلخ.
- **في نوع الخطاب**: يتعرَّف تقاليدَ إنشاء الخطاب واستراتيجيات بنائه؛ من افتتاحه وتوسيعه وإغلاقه، وبناء الجدل والإقناع فيه باستثمار الإحصاءات والحقائق

الاقتصادية.... ويمكن له هنا أن يستثمر معطيات الأسلوبية في تحديد خصائص النص ومحاكاتها حين ينتج النصوص في اللغة المتعلمة وينشئها.

ولعل أيسر السبل لامتلاك الكفاية الخطابية من هذين السبيلين تتمثل في استثمار النصوص الأصيلة التي تكشف عن تحققات الخطاب في واقع الاستعمال في مُدَوَّنَةِ اللغة الهدف.

رابعاً: إعداد المادة التعليمية

والمادة التعليمية هي محور التقاء عناصر العملية التعليمية التعلمية الأخرى: المعلم والمتعلم والطرائق. ومعلوم أن المادة التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية تحظى بعناية فائقة ولاسيما مع نهضة اللسانيات التطبيقية التي اقترنت بنهضة تعليم الإنجليزية. وقد صار معروفاً انْبِناء المواد التعليمية وتأليف كتب تعليم الإنجليزية خصوصاً على نظريات لسانية ولسانية نفسية مدعومة بطريقة تعليمية تنبثق من الآراء النظرية نفسها. ولعل تعليم اللغة تواصلياً يكون مثالاً صالحاً على ذلك.

انبثق تعليم اللغة تواصلياً، كما قدمنا، من الانتقادات التي وجهها (دل هايمز) إلى مفهوم الكفاية اللغوية الذي وضعه تشومسكي؛ إذ رأى هايمز أن امتلاك الكفاية اللغوية المجردة لا يُقْدِر الإنسان على التواصل السليم والملائم في مجتمع اللغة، ولذلك ينبغي امتلاك كفاية تواصلية تهيئ له التواصل السليم الذي يراعي سياق المقام وسياق المقال، وقد سمى هايمز هذه القدرة بِـ(الكفاية التواصلية). لقد استثمر دعاة تعليم اللغة في سياقها الاجتماعي هذه المفهوم ودعوا إلى هدف جديد في تعليم الإنجليزية؛ هدفٍ يتجاوز الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية ، ومن هنا نشطت جهود إعداد المواد القائمة على المواقف الواقعية والحيوية التي يمارسها أهل اللغة، وركز هذا الاتجاه على تقديم مواقفَ متعددةٍ من الحياة اليومية، وتصنيف المناهج وفقاً للأغراض التواصلية: الشكر، والطلب، والاستقبال، والاعتذار، والرد على الهاتف....إلخ.

ولا يختلف الحال مع بناء المادة التعليمية وإعدادها من منظور الخطاب؛إذ إن الأساس في تصميم مادة تعليمية من هذا المنطلق هي فكرة استثمار النصوص الأصيلة المنطوقة والمكتوبة. فما المقصود بالنصوص الأصيلة؟

يرى بعض الباحثين أن مفهوم « المادة الأصيلة» أو «النص الأصيل» ينطوي على جانبين هما[1]:

- جانب النفي (السلب): وبناءً عليه تُعَرَّفُ المادة الأصيلة بأنها « المادة التي لم تُسْتَعْمل سابقاً لتعليم اللغة وتعلمها؛ فهي ليست نصوصاً تعليمية صُمِّمَت لتعليم اللغة.
- جانب الإثبات (الإيجاب): هي المواد والنصوص التي أُنْتِجت بوصفها رسالةً في موقف تواصلي حقيقي؛ فهي نصوص ومنطوقات استعملت أصلاً لأغراض تواصلية اعتيادية.

وبناءً على ذلك فإن أي نص مكتوب أو منطوق عُدِّل(بالتيسير أو تغيير المفردات... إلخ) لأغراض تعليمية ليس مادةً أصيلة؛ فالمسلسلات والأفلام والنشرات الإخبارية والمقالات الصحافية والإعلانات التجارية تعد نصوصاً أصيلة ما دامت لم تُعَدَّ لغايات تعليم اللغة.

إن الاستدراك على نقائص المواد المعدَّة لأغراض تعليمية تمثل المسوِّغات الرئيسية لاستعمال النصوص الأصيلة؛ ذلك أن النصوص المعدة كثيراً ما تتجاوز كثيراً من عناصر الحدث التواصلي ولاسيما في الحوارات المدونة كتابة؛ فقد تحذف القيم التواصلية للمفردات أو التراكيب أو الجمل في السياق التواصلي، وكذلك القيود اللسانية الاجتماعية التي تحكم سياق التواصل في النص كالعلاقة بين المتخاطبين، إضافة إلى الخصائص النطقية وتعبيرات الوجه التي تضيع عند تحويلها إلى نصوص مكتوبة[2].

وعلى ذلك يُسَوَّغ استعمال المواد الأصيلة بأنها:

- تُمَثِّل « استعمال اللغة»؛ ذلك أنها تقدم تواصلاً حقيقياً جزئياً أو كلياً في سياق واقعي حقيقي، فهي تقدم للمتعلمين صورة مطابقة للاستعمال اللغوي بما يلابسه من عناصر السياق والمقام.

1- D ,Abe and others ,using authentic documents for pedagogical purposes ,in ;Discourse and learning,pp.322-323:

2- Ibid, pp:323-324

- إذا اختيرت بعناية وعلى نحو يوافق حاجات المتعلمين فإنها ستشكل منهجاً دقيقاً مضبوطاً ومُسْتَوْعباً، نظراً لتحديدها وثرائها وتنوعها.

وتتمثل إيجابيات المواد التعليمية الأصيلة، على ما ينقله جاك ريتشاردز في[1]:

١. لها تأثير إيجابي على دافعية المتعلم؛ لأنها أكثر تشويقاً وتحفيزاً من المواد التعليمية المصنوعة؛ فهناك مصادر ممتعة هائلة لتعلم اللغة في وسائل الإعلام وفي شبكة المعلومات الدولية، وهي ذات صلة كبيرة باهتمامات كثير من متعلمي اللغة.

٢. تُقَدِّم معلوماتٍ ثقافيةً أصيلةً عن الثقافة الهدف؛ إذ يمكن اختيار المواد التعليمية لتوضيح جوانب متعددة من الثقافة الهدف بما فيها الممارسات والاعتقادات الثقافية والسلوك اللغوي وغير اللغوي.

٣. تجعل الطلاب يتعرضون للغة الحقيقية لا النصوص الاصطناعية الموجودة في المواد التعليمية والمكتوبة خصيصاً لإبراز قواعد نحوية أو أنواع خطابية معينة.

٤. ترتبط أكثر بحاجات المتعلمين، وبالتالي تربط بين الفصل وحاجات الطلاب في العالم الحقيقي.

٥. تدعم مذهباً أكثر إبداعاً في التدريس؛ فعند استخدام المواد التعليمية الأصيلة مصدراً لأنشطة التدريس يستطيع المدرسون استغلال كامل طاقاتهم الكامنة، ويطورون أنشطةً ومهماتٍ تنسجم بطريقة أفضل مع أساليبهم التدريسية وأساليب التعلم عند طلابهم.

ولعل السؤال المحوري هنا يكون: كيف نختار النصوص التعليمية في سياق تحليل الخطاب؟ وهل يقتصر اختيارها على مُعدِّي المناهج والمواد التعليمية؟

إنَّ اختيار المواد التعليمية في منهج لتعليم اللغة يخضع لأسس لسانية ولسانية نفسية على التعميم، ولا يخرج استعمال المواد الأصيلة عن هذا النطاق؛ ومن هنا فإن معايير انتقاء النصوص التعليمية وفق تحليل الخطاب تتمثل في ما يلي:

---

١ - جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ٢٠٠١، ترجمة ناصر بن غالي وصالح الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٧، ص: ٣٥٨.

- موافقة الأسس اللسانية لتحليل الخطاب؛ وهذا يعني أن تكون النصوص نصوصاً واقعية أُنْجِزَت لأغراض تواصلية واقعية. من ذلك مثلاً: تعقيب على خطاب مسؤول حكوميّ، ومقالة صحافية تحليلية في موضوع محدد، و تقرير حول موضوع ما، و مقابلة صحافية مع مسؤول ما...إلخ.
- موافقة حاجات المتعلمين وأغراضهم. لعل المنهج القائم على المواد الأصيلة أصلحُ لتعليم اللغة لأغراض خاصة حيث تلتقي حاجات الطلبة وأغراضهم نحو تحقيق كفاية تواصلية تمكنهم من الانتساب إلى «مجتمع خطاب» تَخَصُّصهم المعرفي أو المهني. ولكن هذا لا يمنع من استثمار نصوص عامة لا تنتسب إلى حقل خالص ولكنها مادة صالحة لتأسيس كفاية تواصلية وخطابية مناسبة، ومن ذلك مثلاً أنه يمكن استعمال نماذج مختلفة من الممارسات اليومية التي لا يستغني عنها أي شخص، مثل: الحوارات اليومية، والتحايا، والمكالمات الهاتفية، وملء نموذج بسيط لمباشرة العمل، أو طلب خدمة، أو شكوى من مشكلة في المَسْكَن أو الحيّ....إلخ. واضح أن هذه الأمثلة تتجاوز الاختصاصات.
- ملاءمة الأهداف التعليمية المحددة ؛ وإنما نقصد بذلك انتقاء النص واستعماله استعمالاً يوافق السياق الطبيعي الحقيقي الذي أُخِذَ منه، فلا يَصِحُّ مثلاً أن تُقَدَّم مقالةٌ صحافية تفصيلية لخدمة أهداف التعبير الشفوي والمحادثة، بل ينبغي أن توظَّف لخدمة أغراض الفهم والاستيعاب وتحليل النص، و تمثُّل بنية المقالة شكليًا ومضمونيا.
- التّمثيليّة؛ ويقصد بذلك انتقاء نصوص ومحاورات تمثل تمثيلاً نموذجياً نوع الخطاب الهَدَف؛ ليكون المتعلم قادراً على تمثل الأطر العامة للخطابات المختلفة وطرق إنجازها، وتمييزها من سواها، انتهاءً بالاقتدار على إنجاز خطابات مماثلة كتابةً.
- التنوع؛ أن تمتد النصوص على مدى أفقي واسع بحيث تستوعب نطاقاً واسعاً من النصوص التي تعكس وجوه الاستعمال الحقيقي المختلفة؛ فإن كانت المادة المنوي تحضيرها مخصصة للدبلوماسيين وجب أن تتضمن أنواعَ النصوصِ التاليةَ: الرسائل الرسمية وأصول التخاطب الدبلوماسي، و نصوص الذكاء

السياسي، و مقالةً في الاقتصاد، ومقابلةً صحافية أو تلفازية في قضية معينة، ومؤتمراً صحافياً، ومناظرة أو محاجَّة في قضية سياسية عصرية....إلخ.

- التدرج في صعوبة المادة وسهولتها. ولعل المعيار الرئيس في ذلك يتمثل في المواءمة بين مستوى المتعلم ومستوى المادة المقدمة؛ فلا شك في أن ثمة فرقاً بين نصوص تُقَدَّمُ لطالب مبتدئ وآخر متوسط وثالث متقدم. ويمكن لنا أن نراعي معيار طول النص ليكون معياراً رئيساً في التدرج؛ ذلك أن الطول غالباً ما يشير إلى عناصر السهولة أو الصعوبة اللغوية، فغالباً ما يتضمن النص القصير عدداً أقل من المصطلحات المتخصصة، ويمثل بنية خطابية(نصية) أقل تعقيداً من حيث البنية والتراكيب النحوية، وتتفرع بنيته العليا إلى عدد أقل من البنى الصغرى (الأفكار والمضامين). وهكذا يبدو منطقياً أن يتدرج بناء منهج خطابي أُعِدَّ لغايات العمل الإنساني في منظمة دولية على النحو التالي:

- عنوانات صحافية رئيسية في قضايا حقوق الإنسان، والتعليم، والصحة، والتغذية، والكوارث الطبيعية....إلخ.
- فقرات قصيرة من المواثيق والشرائع الدولية التي تعتني بتلك القضايا، كنصوص اتفاقية جنيف لحقوق الإنسان في فترات الحروب، ومواد حقوق المهاجرين في التعليم والاعتقاد....إلخ.
- أخبار قصيرة تُمَثِّلُ وقائعَ إخباريةً عن أحداث جارية في دول مختلفة، بحيث تكون هذه الأخبار في حدود فقرة مثلاً.
- أخبار متوسطة الطول تُمَثِّلُ وقائعَ إخباريةً عن أحداث جارية في دول مختلفة.
- نماذج من تقارير حكومية أو غير حكومية تتناول قضايا إنسانية مختلفة.
- مقالات متنوعة مُطَوَّلة وتقارير مفصَّلة.
- تعقيبات وردود ناقدة لتقارير رسمية محلِّيَّة أو دوليَّة.
- فصول مختلفة من كتب متنوعة في قضايا العمل الإنساني بحيث تتضمن هذه الفصول أنواعاً خطابية مختلفة في الفصل الواحد؛ كأن تتداخل فيه الجوانب الإعلامية والقانونية و التوثيقية والإحصائية والتحليلية و الجدلية.

و يقترح كارتر ومكارثي [1] مجموعة من فئات الاستراتيجيات التي يمكن أن تعمل لتربط بين المجموعة المتعلمة واحتياجاتها من ناحية والمهام التعلمية من ناحية أخرى، هي:

الرقم	فئة الإستراتيجية	أسئلتها (التركيز على)
١	إستراتيجيات متصلة بنوع النص.	- ما هي وسائل التخاطب و أنواعها؟ نصوص مكتوبة أو مقروءة، نصوص إعلامية...؟ - ما هي أنواع النصوص الأنفع والأجدى؟ - ما هي أنماط التفاعل الأنفع: مثلاً: السرد، المشكلة-الحل؟
٢	إستراتيجيات متصلة بالترابط النصي	- ماهي جوانب ترتيب الموضوع، تبادل الأدوار...المشمولة؟ - ما هي أنواع الترابط (مع تركيز كبير على أهمية الترابط المعجمي في المهام التفاعلية الموجهة، وأنماط الحذف في الخطاب الإعلامي)؟
٣	إستراتيجيات التأدُّب	- ما هي ملامح الوجه التي يجب إبرازها (في الخطاب المنطوق والمحادثة)؟ - ما هي أشكال التوكيد المستعملة: الضمائر؟
٤	إستراتيجيات التخطيط	- ما هي تتابعات الأفعال ووجوهها (معلوم أو مجهول) المستعملة الدالة على نوع النص وجنسه؟ - ما هي جوانب الإبداعية في استعمال اللغة وجوانب المخاطرة المنظورة والملائمة للنص؟
٥	إستراتيجيات التقارب	- الإصلاح المعلوماتي أو المعرفي. - الإصلاح التأثيري: وأكثر ما تتعلق بسوء الفهم الذي قد يحدث نتيجة الفشل في استعمال استراتيجيات التواصل الملائمة، أو خرق الأعراف الثقافية في اللغة المتعلمة، وكيف تساعد المعرفة النظرية عن اللغة والثقافة في إصلاح أعطاب الخطاب والتواصل.
٦	إستراتيجيات الإصلاح	- ما هي مخاطر مشكلات التواصل و سوء الفهم الثقافي؟ - هل إصلاحات الأخطاء ذاتية أو عامة أو إصلاحات في التفاوض (حول المعنى)؟

1- Carter ,R . and McCarthy ,M. (1994). Language As Discourse, Longman, p180

وقد انتهى باحثون من دراساتهم التطبيقية في استخدام المواد الأصيلة إلى أنها[1]:

١. تشجع استراتيجيات التعلم الفردي؛ إذ يمكن للمتعلم أن يبحث عما يناسب ميوله وقدراته من النصوص، وما يناسب استراتيجياته التعلمية.

٢. تهيئ للمتعلم فرصة تدريب مناسبة للنصوص التي سيواجهها مستقبلاً، ما يجعله قادراً على تمثل الخصائص العامة لأنماط الخطاب وأنواعه واستراتيجياته المختلفة، إضافة إلى تمثل الخصائص المعجمية والنحوية والأسلوبية للنصوص المتعلمة.

٣. تعزز دوافع الطلبة وتشجعهم لمزيد من الإسهام في التعلم الذاتي وبناء المهارات اللغوية المختلفة. ثُمّ إنّ توافرها بكثرة في الشابكة ووسائل نشر المعرفة الأخرى تتيح له خيارات متعددة وتثير فيه شغف التنقل بين النصوص.

٤. تُخْرِجُ المتعلّم من إطار ضيق محشور بين دفتي الكتاب المقرر.

ويبقى سؤال مهم: كيف نبني التداريب الملائمة للمنهاج خطابيّ التوجيه؟

لعل هذا الجزء يكون أهم ما في المادة التعليمية؛ ذلك أنه الميدان الرئيس لتثبيت التعلم وترقيته. وتمثل هذه التمارين والتداريب فُرصةً حقيقيةً لاستدخال خصائص خطابات اللغة المتعلمة استقبالاً ثُمَّ إعادة إنتاجها عند الطلب كتابةً أو تَحَدُّثًا. وهي تُمثِّل تقييماً دوريًا لمدى تمثلهم لعناصر الخطاب في اللغة المتعلمة. ولا يخفى على أحد أن هذه التداريبَ إنما تقصد إلى تعزيز التعلم و تثبيته، ولذلك فإنها ينبغي:

١. أن تناسب مستوى المتعلمين.

٢. أن تكون منسجمة تماماً مع أغراض المنهج الخطابي بكل تفاصيله.

٣. وأن تكون أداة قياس صادقة لما قُدِّم للمتعلم (المحتوى).

1- 325 - D ,Abe and others ,using authentic documents for pedagogical purposes,

٤. وتأسيساً على ذلك فإن التداريب ينبغي أن تغطي الكفاية اللغوية متضافرة مع الكفاية الخطابية بعناصرها كلها من ناحية، ومتضافرة مع وجوه إنجاز الخطاب المهارية كتابةً وكلاماً. ففي القراءة يمكن لنا أن نضع تمرينات من مثل:

المهارة	الكفاية الخطابية المقصودة
القراءة	– التنبؤ بمحتوى النص اعتماداً على العنوان، قبل قراءة النص. – القراءة الموسَّعة: معرفة الأفكار الرئيسية وما يتفرع منها. – القراءة المكثفة: أسئلة تساعد المتعلمين لفهم الفروع. – استرجاع المعلومات: إرشاد الطلاب لاستعمال المعلومات للتلخيص، وإنشاء الجداول والأشكال. – التقييم: يعبر الطلاب عن آرائهم، ويقارنون النص بنصوص أخرى. – المتابعة: نشاط تَحدٍ لتوسيع المعلومات وتوظيفها، وربط النَّص بالعالم الخارجي ومعلومات الطالب.
الكتابة	– استعمال المصطلحات في السياق المناسب. – إعادة بناء خطاب مُفَكَّك. – إعادة بناء نص بالنظر إلى ترتيب المعلومات فيه. – إنشاء رسالة تراعي علاقة المرسل بالمُسْتَقْبل. – إضافة فقرة مناسبة إلى نَصٍّ مُعطى. – حذف الفقرة الختامية في النَّص وإنشاء خاتمةٍ جديدة توافق مضمون النص وتُشْعِر بانتهائه. – إعادة صياغة فقرة بأسلوب المتعلم الخاص.

الفصل الثاني
تَحْليلُ الخِطابِ
و
تَعْليمُ مُفْرَداتِ العَرَبِيَّةِ للنَّاطِقينَ بِغَيْرِها

وفيه مبحثان:

المبحث الأول: تحليل الخطاب وتعليم المفردات

المبحث الثاني: دراسة تطبيقية في الخطاب التراسليّ.

مدخل:

يجتهد هذا الفصل في أن يستثمر استراتيجيات تحليل الخطاب وآلياته في تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها. وهو ينطلق من أسس تحليل الخطاب في تعليم اللغات الأجنبية، مركزًا على تعليم المفردات وكيفية افتراق تعليمها باستخدام تحليل الخطاب عن المناهج الأخرى.

ثم يشفع الفصل هذا التأسيسَ النظريَّ بمبحث تطبيقي يتخذ الخطاب التَراسُليّ أنموذجاً لتعليم مفردات العربية ووظائفها الخطابية للناطقين بغيرها.

المبحث الأول: تحليل الخطاب وتعليم المفردات

لاشك في أن المفردات هي النواة الأولى لتعلم اللغة الأجنبية؛ ذلك أنها العنصر الدلالي الأساسي الذي يمثل الاقتدار على التواصل مع الناطقين بتلك اللغة، ولكن معرفة معاني المفردات مجرّدةً لا تُمَكِّن المتعلم من التواصل الناجح مع الناطقين باللغة الهدف؛ لأن هذه المفردات إنها تعبر عن معانٍ ضيقة جداً تقتصر على المعنى المعجمي، وقد تتعدد معاني المفردة الواحدة فلا يكون مناصٌ من التحديد والتقييد، ومن هنا كان الانتقال من تعليم قوائم المفردات إلى تعليمها في جمل دالة على المعنى المقصود والمراد. وهكذا يمكن القول إن تعليم مفردات اللغات الأجنبية بدأ بقوائم المفردات الثنائية ثم الأحادية، وانتقل إلى المعنى السياقي الذي تحدده الجملة أو النص أو المنهج المعجمي الدلالي الذي ركز على استثمار العلاقات الدلالية للمفردات والتراكيب المعجمية من حيث إنها وحدات أكبر من الكلمة الواحدة، ثم انتقل بعد ذلك إلى مرحلة تحليل الخطاب.

وليس ثمة شك في افتراق تعليم المفردات منعزلة أو في سياق جمل أو نصوص تعليمية وتعليمها في سياق تحليل الخطاب؛ فتعليم المفردات منعزلة على هيئة قوائمَ يتميز بالتركيز على معنى المفردة فحسب؛ فهو تعليم للمعنى دون صرف اهتمام للمبنى أو أي وظيفة أخرى. أما تعليم المفردة في سياق جملة أو نص فإنه يقصد إلى تقييد معنى المفردة وإقصاء المعاني الأخرى المحتملة، وقد يعتني بالتراكيب التي يمكن أن تقع فيها المفردة أو بنيتها الصرفية ووظيفتها النحوية، وما يقترن بها من المتلازمات، على أنها لا تتجاوز ذلك.

وأما تحليل الخطاب فإن نظرته للمفردات تختلف اختلافاً كبيراً عن المناهج التقليدية لتعليم المفردات وتعلمها؛ أي القائمة والجمل، ولكن هذا لا يعني استغناءه عنهما؛ فمرحلة القوائم والمفردات المنعزلة هي المرحلة الأولى التأسيسية، ثم تعقبها مرحلة الجملة أوالنص التعليمي، ثم ينبني تحليل الخطاب عليهما. ولعل وجوه الاختلاف هذه تتمثل في أن تحليل الخطاب[1]:

---

١ - لم ترد هذه النقاط في كتاب محدد، ولكنها مبثوثة متفرقة في كتب متعددة بمعناها لا بلفظها، ولا سيما كتب اللغة الإنجليزية. انظر تفاصيل إضافية في:

- محمد خطابي، لسانيات النص، ط٢، (بيروت ،المركز الثقافي العربي،٢٠٠٦).عزة شبل محمد، علم لغة النص...النظرية والتطبيق، ط١، (القاهرة، مكتبة الآداب، ٢٠٠٧). ج.ب. براون و ج. يول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد الزليطني ومنير التريكي،(الرياض ،النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ، ١٤١٨ هـ/ ١٩٩٧).

ومن المراجع الإنجليزية:

- Carter, R. (2007). Vocabulary, Applied linguistic Perspectives, Routledge , London.
- Carter ,R . and McCarthy ,M. (1994). Language As Discourse, Longman. Inc New York.
- McCarthy, M. (2005). Discourse Analysis for Language teachers, Cambridge University Press, U.S.A.

١. يعتمد على نصوص أصيلة وواقعية تعبر عن التحققات الفعلية للنصوص والحوارات الشفوية الاعتيادية، ومِنْ ثَمَّ فإنه لا يحتاج إلى تكييف أو تعديل لأغراض تعليمية محددة، وهذا يتطلب من المعلم ومُعِدّ المادة التعليمية جهداً وافراً لإيجاد النصوص والحوارات الخادمة للهدف.

٢. يُعْلي منزلة المفردات ويقدِّر أدوارها ووظائفها الدلالية الخاصة والعامة؛ أي المعنى الذي تكتسبه المفردات في سياق الخطاب، وطبيعة تعالقها بالمفردات الأخرى، وكيفية إسهامها في إنتاج معنى الخطاب؛ إنتاجِ خطابٍ متماسكِ المضمون والدلالة.

٣. يُحَلِّل وظائفها التركيبية من حيث إنه يعتني باستثمار الوظائف النحوية للمفردات وكيفية إسهام هذه الوظائف في إنتاج خطاب متماسك بنيويًا وشكليًا.

٤. يستبطن وظائفَ متعددةً للمفردات سوى المعنى، كدلالة المفردات على الخلفية الثقافية للنص أو منتجه، أو دلالة المفردات على تحيز ما، أو دلالتها على موقف سياسي أو ديني...الخ.

٥. يركز على منزلة المفردات في تمثيل جهة الخطاب من حيث المرسل والمتلقي وما يرتبط بهما من متغيرات اجتماعية مختلفة، كالوظيفة، والعمر، والجنس..الخ.

٦. يستثمر المفرداتِ للدلالة على أنواع الخطاب وأنماطه وأغراضه المختلفة.

٧. يُحَلِّلُ وظائفَ مفرداتٍ معينة في تشكيل بنية الخطاب وسيرورته، فهناك ألفاظ تدل على البنى الخطابية الصغرى، وهناك ألفاظ تدل على وظائف مقارنة النص بغيره، وألفاظ تدلُّ على ترتيب المعلومات في النَّص، وهناك مفردات تُؤْذِنُ بانتهاء الخطاب....الخ.

٨. يستثمر العلاقاتِ الدلاليةَ خارج النص لتوظيفها لأغراض خطابية، فالترادف خارج السياق لا يعني إلا الترادف، ولكنه قد يشير في سياق الخطاب إلى وظيفة معينة مثل: كسر رتابة السرد، أو الهروب من التكرار المملّ....الخ.

منزلة المفردات في تحليل الخطاب

ينظر تحليل الخطاب إلى المفردات نظرة مختلفة عن مناهج دراسة المفردات الأخرى؛ المناهجِ الدلاليةِ ونحوِ الجملة التي ركزت على المعنى المنفرد أو المعنى السياقي والمعنى النحوي، أي وظيفة الكلمة في الجملة، دون أن تتجاوز ذلك إلى وظيفة الكلمة في الفقرة

أو النص بالنظر إلى الخصائص الخطابية المختلفة: نوع النص، وجنسه، وبنيته، وغرضه، وكيفية إنجازه منطوقًا أو مكتوبًا.

ويمكن القول إن منزلة المفردات في الخطاب، وقد أوضحنا ذلك سابقاً، تتجاوز الدلالة المفردة والوظيفة النحوية البسيطة إلى وظيفة إنتاجية و استقبالية تسهم في بيان ملامح الخطاب وطرق فهمه واستقباله. وتتمثل منزلة المفردات في الخطاب في أنها تمثل عنصرًا دلالياً وبنيوياً وتواصلياً في الخطاب. ويتناول الخطاب المفرداتِ على مستويين هما:

١. المستوى الداخلي، وهو يعتني بأثر دلالات المفردات في تماسك النص تماسكًا دلالياً ينتهي إلى الإسهام في إنتاج معنى النص ومضمونه. ويعتني كذلك ببيان أثر المفردات في تنظيم البنية الداخلية للخطاب من حيث المعلومات والعناصر والفقرات والموضوعات الفرعية.

٢. المستوى الخارجي ويعتني باستثمار أثرِ المفرداتِ الكُلِّي في تمييز النص من سواه من النصوص، ونسبته، على التعيين، إلى إنجاز خطابي دالّ وقاصد إلى غرض محدد؛ أي تحديد مجال الخطاب ونوعه ومرسله ومستقبله في السياق التواصلي العام، والسياق النصي الخاص.

ويقودنا هذا الحديث إلى تصنيف المفردات وتقسيمها؛ فقد شاعت تقسيمات متعددة للمفردات في الدراسات اللسانية التطبيقية قصداً إلى تمثيل هذه الأقسام في مناهج تعليم اللغات للناطقين بغيرها، ولعل المشتغلين في المجال كانوا يرون هذهِ التقسيماتِ أقصرَ السبل لبلوغ الكفاية المعجمية. ومن أبرز هذه التقسيمات: كلمات المحتوى والكلمات الوظيفية، وكلمات الإنتاج وكلمات الاستقبال، وكلمات الكتابة وكلمات التحدث،.... إلخ. وإذا كانت بعض هذه التقسيمات قاصرةً ابتداءً فإنه يمكن استثمارها وتعديلها في تحليل الخطاب.

ولما كان تحليل الخطاب يركز على مفهوم النص والعناصر المؤدية إليه كان طبيعياً النظر إلى المفردات من زاوية جديدة، وإن كانت تعتمد على معطيات لسانيات الدلالة والمعجم، ولكن القصد في تحليل الخطاب انصرف إلى استثمار هذه العلاقات الدلالية في إنتاج خطاب متماسك وليس التوقف عند العلاقات الدلالية فحسب.

لقد شغلت المفردات في الدراسات النصية وتحليل الخطاب حيزاً مناسباً من حيث إسهامها في تماسك النص داخلياً وخارجياً منذ النماذج المبكرة لـِ «هاليداي ورقية حسن» إلى فان ديك و بوغراند ودريسلر ومن بعدهم من المنشغلين بقضايا إنتاج الخطاب واستقباله؛ فقد شهدت الدراسات المتتابعة جهوداً متميزة في اللسانيات الغربية لاستكشاف المفردات ووظائفها الداخلية والخارجية في إطار بناء النص. فقد جعل (هاليدي وحسن) المفردات إحدى أدوات التماسك النصي، ورأيا أنه يتحقق وفق العلاقات والعمليات الدلالية التالية:

١. التكرار: إعادة عنصر معجمي ، أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو اسم عام، أو كلمة شاملة.

٢. التضامّ : توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطها بعلاقة ما.

على أن هذه العلاقات شهدت مراجعاتٍ كثيرةً حتى في النماذج المتأخرة لرقية حسن. وقد كان أكثر التركيز والنقاش موجهاً إلى التماسك الذي ينشأ من التلازم اللفظي؛ إذ شهد مناقشات واستدراكات انتهت في بعض النماذج إلى توسيع مفهوم التلازم ليشمل جميع العلاقات الدلالية الأخرى (الحقول الدلالية، والتضاد،...إلخ)

ولعل ميشيل مكارثي يكون واحداً من أكثر من تناولوا هذا الموضوع ولاسيما في إطار اللسانيات التطبيقية؛ فقد عرَّف التكرار بأنه « إعادة الكلمة في جزء لاحق من الخطاب بالتكرار المباشر أو إعادة معناه باستثمار العلاقات الدلالية؛ والمقصود بالعلاقات الدلالية تلك العلاقات الدلالية الثابتة بين الكلمات والمثْبَتَة في المعاجم ومعاجم المترادفات أوالمتضادات»[١]. وهكذا فإنه يتجاوز معنى التكرار عند هاليدي ورقية حسن إلى كل علاقة دلالية ثابتة، ومِنْ ثَمَّ فهو يشمل: التضاد (الطباق)، والترادف، والانضواء (التضمن)، والكلمات العامة....إلخ.

ثم إن مكارثي تجاوز علاقات التضامّ فلم يعدها من عناصر التماسك المعجمي؛ لأنها ليست علاقات دلالية خالصة وإنما هي علاقة احتمالية حسب[٢].

ويتخذ مكارثي مفهومي (الكلمات الوظيفية وكلمات المحتوى) مدخلاً لمناقشة عمل المفردات في التماسك؛ إذ رغم أهمية هذه التقسيم إلا أنه يرى أنه يظل منقوصاً في

1- 9- McCarthy, M. (2005). Discourse Analysis for Language teachers, p:65.

2- 10- Ibid, p: 65.

إطار النص؛ ذلك أن كثيراً من الكلمات، ولاسيما كلمات المحتوى، تؤدي دوراً جديداً سوى المعنى في سياق الخطاب، ومثل هذه المفردات تقع في مرحلة وسطى بينهما؛ فلا هي كلمات وظيفية ولا هي كلمات محتوى؛ إنها كلمات خطابية، ويسمي مكارثي هذه العملية (مَعْجَمةLexicalization) وتعني: إيجاد معنى ووظيفة من خلال السياق[1] .

ويضرب أمثلة من اللغة الإنجليزية:

- Issue (القضية) تفيد بأن هناك قضية(مسألة) معروفة بين المرسل والمستقبل دون معرفة القضية من النص.
- Solution تفيد معنى الحل عموماً دون تحديد طبيعته وما هو.

ومثل هذه الكلمات تسمى (كلمات تنظيم الخطاب؛ مُنَظِّمات الخطاب(Discourse Organizers)؛ إذ إن وظيفتها الرئيسية هي تنظيم الخطاب وربط البنى الخطابية الصغرى بالبنية الخطابية الكبرى(العليا)؛ فإذا كان النص جدلياً (حجاجياً) دلَّت مثل هذه المفردات على مقدمة تمثل مشكلة ، ووسط يدل على أغراض المؤلف وأسبابه، وخاتمة تدل على حلول[2].

ولعل مصطلح التكرار يكون أكثر مصطلحات التماسك المعجمي بل النصي كله دوراناً، إذ لا تكاد تجد دراسة في تحليل النص تخلو منه، ولعل مرجع هذه الأهمية المركزية لمفهوم التكرار أنه مصطلح ذو نسب عريق في الدراسات البلاغية التقليدية والدراسات الأسلوبية الحديثة؛ فهو يقترن في البلاغة التقليدية بالجناس، ويقترن في الأسلوبية وتحليل النص الأدبي بخصائص أسلوبية لنص بعينه. ومعلوم أن التكرار في هذه الفروع العلمية يؤدي وظائف مختلفة تتراوح بين الجمالية والتداولية،أما في تحليل الخطاب فهو يقترن بوظائف خطابية خالصة تتمثل في تماسك النص وإنجاز أفعال تداولية وبنيوية أخرى في الخطاب. فقد دل تكرار مفردات أو مشتقاتها على تبادل الأدوار في الخطاب[3] ، ودل في إعلان تجاري على «استثارة القارئ وحمله على الاعتقاد بأن ثمة ضرورة لشراء هذا المستَحْضَر؛ لأنه يلبي حاجة نفسية وجسدية واجتماعية»[4].

1- 11-- Ibid, p:74.

وقد ترجم حسن غزالة هذا المصطلح بـ(المَعْنَنَة). انظر قاموس البلاغة والأسلوبية، ص٥٩.

2- 12- Ibid, p:75.

3- Carter ,R . and McCarthy ,M, p:145

٤- وليد العناني، لغة الإعلان التجاري، وقائع مؤتمر « اللغة العربية ووسائل الإعلام، ٢٠٠٢، ص٤٥٩.

وكثيرا ما تقرر المفرداتُ أسلوبيةَ النَّصّ؛ ذلك أن كثيراً من عناصر البلاغة التقليدية ترتد إلى العلاقات المعجمية: السجع والجناس والطباق...إلخ.

وقد قورِبَتِ المفردات في إطار الخطاب مقارباتٍ متنوعةً انتهت إلى تقسيمات متعددة، منها:

١. الكلمات المؤطرة للخطاب framing words

وهي المفردات التي تكون دليلاً على بدء الخطاب أو انتهائه أوالانتقال من جزء إلى آخر؛ فهي في الخطاب التعليمي الصفي تمثل إشارة من المعلم إلى الطلبة للانتقال من وظيفة إلى أخرى أو من مهمة صفية إلى مهمة أخرى، ومنها مثلاً:

حسنًا...انتهينا أمس من درس..... واليوم نتناول......

فكلمة (حسناً) تشير إلى نهاية عمل والبدء بآخر، وعندما يسأل المعلم عددًا من الطلبة سؤالاً فلا يعرفون الإجابة ثم يقول لأحدهم: أحسنتَ؛ هذا يعني وضع حد لمحاولات الطلاب الآخرين والانتقال إلى وظيفة جديدة.

٢. مؤشرات الخطاب[1].

عرفها كارتر وشْمِتْ بأنها تعبيرات لغوية تربط ربطا نمطياً بين جزءين من الخطاب، و ليس لها وظيفة نحوية محددة، ولا تسهم في معنى أي من الجزءين، ومنها الظروف: مهما، still والروابط: و/ لكن، والمركب الجرّيّ in fact. وليس هناك اتفاق صريح بين اللسانيين على المصطلح أو تعريفه أو خصائصه؛ فقد استعملت مصطلحات متعددة لتدل على هذا المعنى، ولعل أبرز المصطلحات المستعملة هي:

Discourse Markers, Discourse Connective, Discourse Particle.

ويظهر أن هذه المصطلحات عند مستخدميها تشي بوظيفة هذه العناصر اللغوية؛ فقد تباينت وظائف هذه العناصر على أنحاء متباينة تتمثل في أنها:

- تعمل على إنجاز التماسك النصي؛ وذلك بربط عناصر الخطاب المتتابعة.
- تمثل دليلاً واضحاً على تسلسل العلاقات وتتابعها في المنطوقات.
- تمثل علامة صريحة على الكفاية التداولية للمتحدث.

1- 15- R. Carter and others . (1997). Longman dictionary of language and applied linguistics, P: 162.

٣. ألفاظُ رأيِ المؤلِّف

لاشك في أن أي نص يحمل أَمارات معينةً تشير إلى جوانبَ مختلفةٍ مرتبطةٍ بمؤلف النص؛ فقد تعبر عن موقفه من القضية التي يطرحها في سياق النقاش مثل: بالتأكيد، في الواقع، لا شك، أرى، أعتقد. وقد تدل هذه المفردات والتراكيب على عدم تأكده من موضوع ما، وذلك مثل: من الممكن، ربما، أظن، لست متأكداً، أفترض.

ومن ناحية أخرى فقد يكون النص مشحوناً بمفردات خاصة تدل على منطلقات الكاتب الفكرية السياسية أو الدينية أو الاجتماعية، فيستعمل مفرداتٍ محددةً لتظهر موقفه الصريح من ناحية وتظهر معارضته لوجهة نظر أخرى على نحو صريح. إنه من السهل جداً في السياق السياسي العربي أن نميز بين المصطلحات التي يستعملها «معسكر الاعتدال» والمصطلحات التي يستعملها «معسكر التطرُّف»، كما يسهل تمييز خلفية من يستعملون مصطلحات مثل (الربا) ومن يستعملون مصطلح (الفائدة).

٤. مفردات ترتيب الخطاب:

يستعمل عدد من المفردات والتراكيب المعجمية لتقوم بوظيفة ترتيبية في بنية الخطاب من ناحية وبنية المعلومات من ناحية ثانية. (الأعداد، أولاً، أخيراً، أبداً، ختاماً، نعود إلى، في النهاية، المقدمة، الخاتمة، الخلاصة). لاحظ النص القصير التالي (وهو للباحث):

> ولا يفوته أن يتنبه إلى الرؤى المتفاوتة في النظر إلى الترجمة بتأثير تيارات العولمة اللغوية والثقافية، فيمن عدها مضيعة للوقت والمال، ومن عدها تنوعاً ثقافياً يضارع التعدد البيولوجي. وهذا ما يستنفده القسم الأول من البحث.
>
> أما القسم الثاني من البحث فهو خطة مرسومة؛ تدابير إجرائية من شأنها أن تعيد للترجمة منزلتها في بناء مجتمع المعرفة العربي المنشود.
>
> وينتهي البحث برؤى عامة تتناول بالتوصية بعض جوانب التقصير في حركة الترجمة العربية.

تجدْ أن التراكيب (القسم الأول، والقسم الثاني، وينتهي) دلت دلالة صريحة على ترتيب عناصر النص. ولو أننا استبدلنا بـِ « الثاني» الرابع أو السابع لظهر لنا أنّ ثمة خللاً كبيراً في ترتيب عناصره. ولو أننا استبدلنا بـِ « الثاني» كلمة « ثُمَّ» لَدلَّ ذلك دلالة صريحة على أن المقصود من «ثُمَّ» هو القسم الثاني.

٥. المفردات وتبادل الأدوار في الخطاب

قد يدل استدعاء مفرداتٍ وتراكيبَ معينةٍ على طبيعة الأدوار التي يؤديها المشتركون في الخطاب، وكيفية تبادلها وانتقالها من متحدث إلى آخر، وتبديل دور المتحدث إلى مستمع أو عكس ذلك. وفي الوقت نفسه قد تسهم هذهِ المفرداتُ في الدلالة على نوع النص من حيث هو سرد أو جدل أو وصف. ولعل أبرز هذهِ المفرداتِ في العربية الفعل (قال) ومشتقاته ومرادفاته، ويظهر ذلك واضِحًا في النص القرآني والأحاديث النبوية، والقصة والمسرحية والرواية.

الحقول الدلالية والترابط النصي

تمثل نظرية الحقول الدلالية إطارًا نَظَرِيًّا صالِحًا للتناول في إطار التماسك النصي وبناء الخطاب؛ ذلك أنها تنطوي على توسيع يستوعب بالإجمال والتفصيل حقولاً ومجاميعَ دلاليةً قد تبدو متباعدة ومتنافرة خارجَ إطار النص والخطاب. ولقد ذهب كثير من منظري « أثر المفردات في تماسك النص» إلى عَدِّ الحقول الدلالية وسيلة مهمة من وسائل تماسك النص داخلياً وخارجياً. أما داخلياً فإن أي نص، يغلب أن ينطوي على ثلاثة أنواع من المفردات:

١. كلمات المحتوى: وهي المفردات المعجمية التي لها معنى مستقل بذاتها وتمثل، غالباً، مادة خاماً تصلح للتوليد والاشتقاق، ويغلب أن تؤدي هذه المفردات دور المساعد والمساند للنوعين الآخرين؛ إذ تقترب وظيفتها هنا من أدوات الربط، ولكنها تسهم في توجيه النص وجهة معينة.

٢. الكلمات الوظيفية (القواعدية): وهي الكلمات التي ليس لها معنى مستقل بذاتها، وإنما تعمل على ربط العناصر اللغوية فتكتسب قيمتها من ثَمَّ. ومنها: حروف الجر، وحروف الجزم، وحروف النصب، وحروف النفي..إلخ.

٣. الكلمات المتخصصة (المصطلحات): وهي الكلمات التي تكتسب دلالة اصطلاحية متخصصة في حقل معرفي معين كالرياضيات أو الحاسوب أو القانون.

ويبدو واضحاً أن هذه الأنواع الثلاثة تعمل متضافرة لإنتاج خطاب متماسك، ويبدو التماسك ظاهرًا وجليًّا في استعمال المفردات من النوعين الأول والثالث في الدلالة

على موضوع الخطاب وغرضه وعناصره السياقية الأخرى. لاحظ النصين القصيرين التاليين: [1]

اليومْ١٤-٦ْ	الأحد١٢ -٤
يكون **الجو غائمًا جُزئيًّا** إلى **غائم** مع سقوط **أمطار** متفرقة في شمال ووسط المملكة، وتكون **الرياح** جنوبية غربية معتدلة السرعة إلى نشطة السرعة.	يطرأ انخفاض قليل على **درجات الحرارة**، ويكون **الجو غائمًا جُزئيًّا** إلى **غائم** مع سقوط **أمطار** متفرقة أثناء النهار وتكون **الرياح** شمالية غربية معتدلة السرعة.

لعلك تلاحظ أن الكلمات الداكنة اللون تمثل كلماتٍ اصطلاحيةً متخصصةً دلت على طبيعة النص، أما الكلمات الأخرى فضمت النوعين الآخرين، فكلمات مثل: «سقوط، متفرقة، معتدلة، السرعة»، تمثل كلمات مفتوحة الدلالة ولكنها بالتضافر مع المصطلحات المتخصصة اكتسبت دلالات مرتبطة بالحالة الجوية وسياق النص فحسب فأَضْفَتْ على النصّ مزيداً من التماسك. ولعل النظر إلى هذه المفردات (المفتوحة أصلاً) في سياق التنبؤات الجوية يُظْهِرُ أنها صارت كلماتٍ مغلقةً ثابتةَ الدلالة من ناحية، ومكملة لوظيفة المصطلحات المتخصصة من ناحية ثانية. وأما الكلمات (شمال، وسط، جنوبية، غربية) فإنها تكاد تكون كلمات مغلقة من حيث دلالتها وليس من الناحية النحوية؛ فهي تختلف عن الكلمات النحوية المغلقة(إلى، مع، على، و) التي لم تتجاوز وظيفتها ربط عناصر النص. وهكذا فإن الحقل الدلالي الرئيسي هو (مصطلحات الطقس) والحقل الفرعي هو المصطلحات الجغرافية.

العلاقات الدلالية و محتوى الخطاب

لا يخلو أي نص لغوي، طال أو قصر، من العلاقات الدلالية المعروفة في اللغات جميعاً؛ على أن كثافة هذه العلاقات وتنوعها تختلف باختلاف حجم النص؛ إذ يتناسب تواتر هذه العلاقات مع الحجم تناسبًا طرديًّا؛ كلما طال النص زاد احتمال التكرار. ولاشك في أن هذه العلاقات الدلالية تسهم إسهامًا كبيرًا في تحديد موضوع الخطاب ونوعه، وبنيته. فقد ينطوي النص على مفردات ترتبط بحقل دلالي معين، أو بعلاقة ترادف، أو بالتضاد...، ما يسهم في استدلالنا على بنية النص الداخلية ومضمونه.

١ - جريدة الغد (الأردن)، السبت١٧ /١ /٢٠٠٩، الجزء الثاني.

لاحظ النص التالي[1]:

لعلّ ظاهرة **التدخين** تكون من أكثر الممارسات الإنسانية **الخاطئة؛** فعلى الرغم من أن الناس يعرفون معرفة صريحة **أخطار** التدخين **ومضارّه** إلا أنهم يُصِرُّون على ممارسته. وواضح أن التدخين **ليس أمرًا شخصيًّا** بالكامل؛ لأن آثاره تتعدى المدخِّن نفسه إلى المحيط الذي يمارس التدخين فيه: البيت، والمدرسة، والمصنع، والعمل. لذلك تجد أن الحكومات بدأت تُصْدِرُ تشريعاتٍ للحدّ من التدخين في الأماكن العامة ووسائل النقل، وأماكن العمل.

إن النظر في هذا النص القصير يقفنا على أن هناك مفرداتٍ دلَّتْ دلالةً صريحةً على طبيعة العلاقات الدلالية الكبرى في النص، فقد دلَّت المفردات التالية: (التدخين، الخاطئة، أخطار، مَضارّ، ليس أمرًا شخصيًّا) على أن النص يطرح مشكلة ما وهي مشكلة التدخين ومضاره، ومن ثم فإن وجود مشكلة في النص غالباً ما ينبئ بوجود اقتراحات وإسهامات وتدابير لحل هذه المشكلة، وهذا ما كان في النص؛ لذلك جاء الجزء الآخر من النص بمفرداته كلها(لذلك تجد أن الحكومات بدأت تُصْدِرُ تشريعاتٍ للحدّ من التدخين في الأماكن العامة ووسائل النقل، وأماكن العمل) دليلاً على الجزء الثاني من بنية النص وهو الحل، فالنص من نوع: مشكلة وحلها. وقد يكون من أنواع أخرى : سبب ونتيجة، حِجاج...إلخ.

المفردات والعلاقة بين المتخاطبين

يمكن أن تكون مفردات النص وتراكيبه دليلًا إلى علاقة المتخاطبين في النص أو طبيعة العلاقة الرابطة بين المشاركين في الحدث التواصلي (النص)؛ فقد ظهر واضحاً في النموذج التطبيقي أن عدداً من المفردات (الأخ، أخوك، الصديق، العزيز، الوفيّ) دَلَّتْ على أن العلاقة بين المتخاطبين علاقة ودية وليست رسمية، ومن ناحية ثانية دَلَّتْ على نوع الخطاب من حيث هو خطاب تراسُليّ غير رسمي بين المرسِل والمستقبِل.

تداولية التركيب في الخطاب

ولا تظهر المفردات في النَّص بوصفها عناصر منفردة دائمًا؛ فكثيرًا ما تظهر في أبنية تركيبية أو جمل أو أساليب بنيوية متنوعة تحمل معنى تداوليًّا كليًّا لا تنفرد المفردات منعزلة به، وبهذا تتخلى المفردات عن معناها المستقل وعلاقاتها التركيبية لتنتج معنى عرفيًّا «يخرج

١ - النص من إنشاء الباحث لغرض هذا البحث.

على غير مقتضى الظاهر» اللغوي إلى معنى تداولي تعارفه الناطقون باللغة. ومن أمثلة ذلك أن التركيب « أنت ذكيٌّ»! في سياق تهكميّ وبتنغيم ما ينتهي إلى مفارقة المعنى المقصود إلى السخرية والتهكُّم. وكثيرًا ما يخرج أسلوب الاستفهام إلى معنى الاستهزاء والسخرية، ومثل ذلك خروج معنى الفعل الماضي إلى الدُّعاء في العبارات المتعارفة: سامَحَكَ اللهُ، غَفَرَ اللهُ لك، هداك الله؛ إذ تُفارِقُ معناها اللغويّ النحويَّ إلى معنى تداوليّ.

ولا تقتصر الوظائف الخطابية للمفردات والتراكيب على ما قَدَّمنا؛ فكثير من الوظائف التي تؤديها المفردات يكشفها النَّصُّ وطبيعته التواصلية وبنيته وغرضه؛ على أنَّ وظائف المفردات في الخطاب تظلُّ في إطارها العام من حيث هي أدوات تماسك وانسجام وبناء في الخطاب.

نماذج من معالجة المفردات في اللسانيات النصية وتحليل الخطاب:

اعتنت اللسانيات النصية منذ نماذجها المبكرة عند «هاليداي ورُقَيَّة حسن» بالمفردات والمعجم؛ وتمثَّلت هذه العناية بتجاوز النظرة التقليدية للمفردات من حيث إنها عناصرُ (دَوالّ) معجمية تحمل معنى مستقلاً وخارجياً منعزلاً عن السياق. فقد كانت عناية اللسانيات النصية بالمفردات عناية تتجاوز المفردة إلى بنية النص والخطاب؛ إذ لا تقتصر وظيفة المفردة في النص على تكملة المعاني أو سدّ الفراغات الدلالية وإنما تتجاوز ذلك إلى بناء الخطاب والإسهام إسهاماً مباشراً في تماسك النص شكلاً ومضمونًا.

ويتجلى التماسك المعجمي في العلاقات الدلالية التي تربط المفردة الواحدة بغيرها من مفردات النص لتأدية وظائف بنيوية وأسلوبية وخطابية، ولعل أهم هذه العلاقات: الترادف والاشتراك والتضاد والتكرار والتّضام والتّضمُّن.....إلخ.

وتتفاوت قيمة المفردات في النص الواحد؛ فقد يتضمن عنوانٌ ما كلمةً تكون الضابطَ الرئيسي لدلالة النص وبنيته وخطابه، وقد يُفتتح النص بجملة تتضمن مفردة تنبئ ببنية النص وأسلوبه ودلالته.

ويتشعب دور الكلمة ويتعقَّد عندما يُنْظَرُ إلى شكل الكلمة؛ أي بنيتها الصرفية وموقعها النحوي وتلازمها مع غيرها من المفردات؛ ذلك أن البنى الصرفية تُسْهم إسهاماً كبيراً في تبيُّن مقاصد النص وأبنيته الفرعية. وقد تحتل الكلمة موقعاً ما في الجملة يكون مُقَيِّداً لها في سلوكها النحوي من حيث علاقاتها بغيرها من العناصر على المحورين العمودي والأفقي.

لقد انعكست هذه الرؤى النظرية وطرق معالجة المفردات في اللسانيات التطبيقية وتعليم المفردات لأبنائها وللناطقين بغيرها، وتمثل هذه الانعكاس في عدد من الدراسات اللسانية التطبيقية المنهجية في تعليم المفردات للناطقين بغيرها. ومن وجوه عناية هذه الدراسات:

١. تعليم المفردات في نصوص وسياقات مختلفة لتبيُّن منزلة المفردات في تماسك الخطاب وبنائه، على خلاف ما يكون في تعليم المفردات منعزلة في قوائم. ويركز هذا الاتجاه على إظهار أخطاء الطلبة حين يكتبون نصوصاً باللغة الأجنبية، وحين يتحدثون بها، وأثر هذه الأخطاء في تحطيم بنية النص وبعض مضامينه. وينظِّر كثير من اللسانيين التطبيقيين ومعلمي اللغات لاستثمار أثر تحليل الخطاب في تعزيز القراءة الفاهمة من حيث إنه يقدم نصوصاً حقيقية وواقعية على ما يستعمله الناطقون باللغة أنفسهم، ومن ثَمَّ فإن التمرُّس بقراءة النصوص باللغة الأجنبية سيفضي إلى تَمَثُّل سلوك المفردات في النصوص المختلفة، وينتهي إلى تقليل أخطاء المتعلمين .

٢. استثمار المتون (المدوَّنات) للتفريق بين الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب، من حيث التركيز على اختلاف الكلمات المستعملة في كلٍ، وتباين استراتيجيات التواصل بين المنطوق والمكتوب[1].

٣. اختبار الكفاية اللغوية والتواصلية اتكاءً على القدرة على استعمال المفردات المناسبة للسياق من حيث العلاقات النحوية والتلازم اللفظي.

٤. قياس الكفاية التداولية من حيث اقتدار المتعلمين على فهم المقاصد غير المباشرة للمفردات والتراكيب، وفهم مقاصد أفعال الكلام في التواصل باللغة الثانية.

لقد انتهت هذه التطبيقات ونظائرها إلى عدد من المناهج التي تستثمر الرؤى المعجمية والمعجمية التركيبية في تعليم المفردات، وقد سُميَت هذه المناهج والرؤى « المنهج المعجمي الدلالي» . و من أمثلة الدراسات التي تناولت « المفردات والخطاب»:

- دراسة «رونالد كارتر»[2]؛ وهي دراسة لسانية تطبيقية لاستثمار أسلوب «الغلق»: ملء الفراغات في تعليم الطلبة كيفية إكمال بنية نص باللغة الأجنبية؛

---

١ – مثلا: المدونات اللغوية العربية بناؤها وطرائق الإفادة منها، تحرير صالح العصيمي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط١، الرياض، ١٤٣٦هـ– ٢٠١٥.

2 - R. Carter, in: Carter, R. and McCarthy, M . (1988). pp 161-180

إذ كان ينبغي على المتعلمين استخدام المفردات والتراكيب المعجمية المناسبة لإنتاج نَصّ متماسك ومفهوم. وأهم ما جاء في دراسته التطبيقية:

١. استعمال «الغَلْق» في انتقاء أدوات الربط الملائمة لربط الجمل ومِنْ ثَمَّ فقرات النص الواحد.
٢. اختبار التماسك المعجمي الدلالي في النص.
٣. معالجة أَعطاب الخطاب وبناء النص في كتابات المتعلمين وحواراتهم.
٤. مناقشة الطلبة في النصوص التي ينتجونها لإظهار وجوه تفكك بنية النص.
٥. استكمال نصوص منقوصة بانتقاء المفردات والتراكيب والعناصر الأسلوبية الملائمة لبنية الخطاب وجنسه.
٦. اختبار العلاقة بين عنوان النص ومضمونه.

وحريٌّ بنا أن نشير هنا إلى أن هذه الجوانب الاختبارية التطبيقية تتفاوت وتتدرج حسب كفايات الطلبة، والغرض من النشاط التعليمي.

وفي سياق آخر يتناول «كارتر ومكَّارثي»[1] استعمال الوحدات المعجمية وبيان أثرها في الخطاب، حيث يقدمان عددا من الاقتراحات لتطبيق نحو النص وتحليل الخطاب في تعليم مفردات اللغة الأجنبية وتعلمها. ولعل أهم ما تضمنته هذه الدراسة:

- بيان أثر العلاقات الدلالية (الترادف والتضاد والتكرار اللفظي) في التماسك النصي وإنتاج الخطاب.
- بيان إمكانية استثمار المتغيرات اللسانية الاجتماعية الخارجية لتكون عناصر تماسك نصي، ومن هذه المتغيرات: علاقة المتكلم بالمخاطَب، والمقام، وأهداف التخاطب، وقنوات التواصل: المكتوب أو المنطوق.
- بيان تَحَكُّم طبيعة النص ونوعه بالوحدات المعجمية (المفردات والتراكيب متعددة الدلالة، والمصطلحات).
- التمييز بين كلمات المحتوى (التي تحمل معنى) والكلمات الوظيفية (الأدوات والحروف)، وأثر ذلك في التماسك النصي، ولاسيما دور الكلمات الوظيفية.

1 - Carter, R . and McCarthy ,M . (1988) . pp 201-221.

- بيان دور مفهومَي العلاقات العمودية والعلاقات الأفقية في بناء النص والخطاب؛ « ففي المستوى العمودي والأفقي التقليدي يكون الحديث عن جميع الكلمات التي يُحْتَملُ أن تشغل المكان الفارغ أما في الخطاب فالتركيز يكون على الكلمات الحقيقية التي تَصْلُحُ فعلاً لشغل مكانٍ ما في الخطاب»[١].
- بيان كيفية استثمار مبادئ «غرايس» التداولية في انتقاء المفردات الملائمة للسياق والموقف.
- بيان كيفية استثمار مبادئ (كروس) في العناصر الموقفية والمعرفة المشتركة بين المتحدث والسامع في انتقاء الكلمات المناسبة.
- تقديم خطوات إجرائية تطبيقية داخل الصف لكيفية تنمية الكفاية التواصلية والتداولية لإنتاج خطاب متماسك؛ وذلك بالتركيز على المواقف التي تجسد العلاقات الناظمة لعناصر الخطاب، واستثمار المدونات النصية لتقديم صورة واقعية مُثْلى لاستعمال اللغة.

ويتناول «مكارثي»[٢] أنماط المفردات وكيفية إسهامها في الخطاب الحواري المنطوق، ولعل أهم ما تضمنته دراسته:

- قيام الدراسة على أسس اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات تواصليًا.
- غرض الدراسة هو جَسْر الفَجوة عند دراسة أثر المفردات في تماسك الخطاب الحواري المنطوق.
- التركيز على المفردات ذات الطابع التفاعلي.
- كيفية استعمال المفردات استعمالاً نظامياً لأغراض تفاعلية.
- دمج النموذج المقدم هنا مع نظرية تواصلية للتنغيم؛ نظرية «برازيل».

أما «جيمس ناتنغر» فيتناول، في سياق عرضه الاتجاهات الحديثة لتعليم المفردات[٣]، التراكيب المعجمية التي تتألف شكلياً من كلمات عدَّة ولكنها تُعامَل على أنها وحدة واحدة، ويجعلها أساسية في اكتساب كفاية تداولية في استعمال المفردات؛ فقد اقترح

1 - Carter, R . and McCarthy ,M .Ibid , p 212.

2 - McCarthy ,M .in; R. Carter, in: Carter, R. and McCarthy, M . (1988). pp 181-201.

3 - Nattinger , J., in: Carter ,R . and McCarthy , M. (1988). pp62-82.

ثلاث طرق لتدريس هذه التراكيب المعجمية هي: التفاعل الاجتماعي، والموضوعات الضرورية، وأدوات الخطاب.

وظاهر أنه أفرد للخطاب قسماً مستقلاً ؛ قَصْدَ بيان منزلة هذه التراكيب المعجمية في تماسك الخطاب ولاسيما الحواري منه. ورأى أن « أدوات الخطاب» تتمثل في[1]:

أدوات الخطاب		
	النوع	**المثال (من الإنجليزية)**
١	أدوات الطلاقة	أنت تعرف ، لم يقل أحد ذلك
٢	الروابط	وهذا يعني ، لا نظير له
٣	العبارات الشارحة/ المتممة	على نحو آخر، بطريقة أخرى، ليس هذا فقط
٤	الروابط المنطقية	نتيجة لذلك، رغم أن ، بالرغم من
٥	الروابط الزمنية	اليوم الذي بعد ، أمس
٦	المؤكِّدات(المعززات)	حسناً ، ثم ماذا؟ ثم ماذا حدث بعد ذلك؟
٧	الاحتمالية	ربما ، يبدو لي أن....

٢- لم يضعها الباحث الأصلي في صورة جدول؛ وإنما سلكتها فيه تسهيلاً على القارئ، أما العبارات المترجمة فقد لا تعني شيئًا في العربية ولكنها كذلك في الإنجليزية.

المبحث الثاني: دراسة تطبيقية في الخطاب التراسليّ

وأحترس منذ البدء في هذا المبحث التطبيقيّ بالقول: إن تطبيق تحليل الخطاب في تعليم المفردات يغلب أنْ يمثل مرحلة متقدمة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ ذلك أنَّ منتهى قصد هذا المنهج أن يتمثل المتعلمُ كيفية إسهام المفردات في إنتاج الخطاب وبيان خصائصه ونوعه، ومِن ثَمَّ الاقتدار على استثمار هذه المعرفة في إنتاج نصوص تُحاكي أعراف الكتابة وتقاليدها في اللغة الهدف، وليس غاية قصد منهج تحليل الخطاب هنا تعليم معاني المفردات، وإنما يتجاوز ذلك إلى تمثُّل وظائفها في الخطاب انتهاءً بالاقتدار على استعمالها وتوظيفها في إنتاج النصوص العربية كتابةً ومشافهةً.

وتأسيسًا على ذلك؛ فإن الانتفاع بتحليل الخطاب و تحليل النصوص يزداد باطِّراد مع تقدم المتعلمين في كفاياتهم اللغوية، وهذا يعني أن المستوى المتوسط و المتقدم أحوج من المستوى المبتدئ لاستثمار هذا المنهج، على أن هذا لا ينفي إمكانية الانتفاع به؛ إذ يمكن استثمار النصوص القصيرة لتحقيق هذه الأغراض ولاسيما في أشكال التعبير الميسرة التي تمثل جزءاً من كفايات المبتدئين؛ كما في هذا الفصل.

وقد اخترت الخطاب التَّراسُليّ نموذجًا تطبيقيًا لأنه يواجه المتعلم منذ مراحل التعلم الأولى، ويقترن اقترانًا كبيراً بالكفاية التواصلية والتداوليّة.

التطبيق الأول:

يقصد هذا التطبيق اختبار قدرة المتعلم على ملء فجوات الخطاب باختيار الكلمة المناسبة. ويغلب أنْ تكون هذه الكلمات قد مرَّت به في سياقات كثيرة سابقة؛ إذ هي مما يكثر تواتره حتى في المستوى المبتدئ، فإنْ وَرَدَت مفردات جديدة كان ذلك فرصةً مناسبةً لتعلمها في سياقها المناسب استثمارًا لاستراتيجية التخمين من السياق؛ فقد لا يعرف المتعلمون معنى كلمة « السرطان» لأنها لم تَمُرَّ بهم سابقاً، ولكنهم قد يهتدون إليها بالنظر في السياق. ثُمَّ إن بعض هذه الكلمات تُمثِّل متلازماتٍ لفظيةً مع ما يجاورها من كلمات، وهذه فرصة مناسبة ليتمكنوا منها أكثر.

التطبيق: أُكْمِلُ الفراغ بالكلمة المناسبة من العمود المجاور للنص.

قائمة المفردات	
السرطان الكريم الصحة الله الرحيم القادم العربية السلام	بسم الله الرحمن .... الأَخُ العزيزُ والصَّديقُ الوفيّ عبدُ العزيزِ ....عليكم ورحمة الله وبركاته، وأرجو الله تعالى أنْ تكون بصحة جيدة وأحسن حال، وبعد؛ فقد تلَقَّيْت بسعادةٍ غامرةٍ نبأ فوزكم بجائزة الملك فيصل العالمية للطبّ هذا العام، تقديرًا لجهودكم وأبحاثكم لإيجاد علاجات شافية لأمراض.......... أخي........... : إن هذه الجائزة ليست تكريمًا لكم وحدكم، إنما هي تكريم لجميع العلماء المسلمين وغير المسلمين الذين يَسْعَوْن لخدمة البشرية من خلال نتائج أبحاثهم الطبية لتأمين حياة فضلى للبشر، حياة بعيدة عن الآلام والمعاناة ، بإذن .... فهنيئًا للمملكة............ السعودية بكم وهنيئًا للبشرية كُلِّها، ونتمنى لكم موفور ....والعافية والرقي. سنكون في استقبالكم في المملكة الشهر . . . . . . أخوكم / سعيد

التطبيق الثاني:

يقصد هذا التطبيق اختبار قدرة المتعلم على استعمال المفردات المرادفة الملائمة لسياق النص ونوعه وغرضه؛ ويكون ذلك بوضع قائمة المرادفات جوار النص ليبدأ المتعلم الاختيار من تلك القائمة ووضعها في المكان المناسب.

التطبيق: أَقْرَأُ النصّ التالي، ثم أَخْتارُ من الصندوق المجاور الكلمة المرادفة للكلمات والتراكيب التي تحتها خط.

بسم الله الرحمن الرحيم	**قائمة المفردات**
الأَخُ العزيزُ والصَّديقُ الوفيّ عبدُ العزيزِ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وأرجو الله تعالى أن تكون بصحة جيدة وأحسن حال، وبعد؛ فقد تلَّقيْت بسعادةٍ غامرةٍ نبأ فوزكم بجائزة الملك فيصل العالمية للطبّ هذا العام، تقديرًا لجهودكم وأبحاثكم لإيجاد علاجات شافية لأمراض السرطان. أخي الكريم: إن هذه الجائزة ليست تكريمًا لكم وحدكم، إنما هي تكريم لجميع العلماء المسلمين وغير المسلمين الذين يَسْعَوْن لخدمة البشرية من خلال نتائج أبحاثهم الطبية لتأمين حياة فضلى للبشر، حياة بعيدة عن الآلام والمعاناة ، بإذن الله. فهنيئًا المملكة العربية السعودية بكم وهنيئًا للبشرية كُلِّها، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية والرقي. سنكون في استقبالكم في المملكة الشهر القادم . أخوكم / سعيد ١٠/٥/٢٠٠٩	الازدهار دوام الحبيب بخير اكتشاف الأطباء كبيرة مساعدة خَبَرَ سعيدة مبارَكٌ إنْ شاء الله

التطبيق الثالث:

يقصد هذا التطبيق اختبار قدرة المتعلم على استعمال الكلماتِ والتراكيب الوظيفيةِ في النص استعمالاً صحيحاً ينتهي إلى إنتاج خطاب مستقيم مترابط الأجزاء.

التطبيق: أختارُ الكلمة المناسبة ثم أضَعُها في الفراغ.

الكلمات	بسم الله الرحمن الرحيم
في و أن هذه بَعْدُ لكم هذا الذين عن	الأَخُ العزيزُ والصَّديقُ الوفيّ عبدُ العزيزِ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وأرجو الله تعالى...... تكون بصحة جيدة وأحسن حال، و.............؛ فقد تلَّقيْت بسعادةٍ غامرةٍ نبأ فوزكم بجائزة الملك فيصل العالمية للطبّ .... العام، تقديرًا لجهودكم وأبحاثكم لإيجاد علاجات شافية لأمراض السرطان. أخي الكريم: إن........ الجائزة ليست تكريمًا لكم وحدكم، إنما هي تكريم لجميع العلماء المسلمين وغير المسلمين....... يَسْعَوْن لخدمة البشرية من خلال نتائج أبحاثهم الطبية لتأمين حياة فضلى للبشر، حياة بعيدة....... الآلام والمعاناة ، بإذن الله. فهنيئًا المملكة العربية السعودية بكم وهنيئًا للبشرية كُلِّها، ونتمنى ....موفور الصحة ...... العافية والرقي. سنكون...... استقبالكم في المملكة الشهر القادم . أخوكم / سعيد

التطبيق الرابع:

يقصد هذا التطبيق استكشاف وظائف المفردات المختلفة في النص؛ كدلالتها على نوع النص، وعلاقة المتواصِلينَ، وترتيب الخطاب، ومعلومات الخطاب......إلخ.

١. نوع النص السابق هو:

أ- مقالة ب- قصة ج- شعر د- رسالة

٢. أسْتَخْرِجُ المفرداتِ والجملَ التي تدلُّ على نوع النص.

٣. علاقةُ سعيد بمحمد في النص هي:

أ- علاقةٌ رسميةٌ. ب- علاقةُ قرابةٍ. ج- علاقةُ صَداقةٍ.

٤. ما هي المفردات التي تدل على العلاقة بين سعيد ومحمَّد؟

٥. أكْمِلُ الجدول التالي من النص بالكلمات المرتبطة بكل موضوع.

علاقة سعيد بعبد العزيز	الجائزة	الطب والأمراض
الأخ	الفوز	علاجات

٦. تكررت بعض الكلمات والتراكيب في النص، أكملُ الجدول التالي لتدل على الكلمات والتراكيب المكررة:

الكلمة/ التركيب	التكرار
الأَخُ	أخوك
جائزة الملك فيصل العالمية	
ليست تكريمًا	
العلماء المسلمين	
حياة فضلى للبشر	
هنيئًا	
المملكة العربية السعودية	

٧. أُحاوِلُ معرفة وظائف التكرار في الجدول السابق، بالرجوع إلى النص.

....

....

....

٨. أَسْتَكْمِلُ العناصر الرئيسية للنَّص (الرسالة):

المُرْسِلُ	سعيد
المُسْتَقْبِلُ	
الموضوع (المُنَاسَبَة)	
جُملة بداية الرسالة	
جُمْلة نهاية الرسالة	
تاريخ الرسالة	

التطبيق الخامس:

يقصد هذا التطبيق تحديد وظائف كلمات محددة في بنية النص وترابطه وانسجامه.

التطبيق: أُعيدُ قراءة النص، ثم أتأمَّلُ مواقع الكلمات والتراكيب التالية:

وبَعْدُ، أخي الكريم، نَتَمَنَّى، أخوكَ سعيدٌ.

- هل نستطيع تغيير مواقع هذه الكلمات في النص؟

....

....

- أُكْمِلُ الجدول التالي بالوظيفة المعنوية التي أدتها كل كلمة منها في هذا النص:

الكلمة/ التركيب	الوظيفة في النص (الرسالة)
وبَعْدُ	....
أخي الكريم	....
نَتَمَنَّى	....
أخوكَ سعيدٌ	....

التطبيق السادس:

يقصد هذا التطبيق تدريب المتعلم على تَمَثُّل نظام الخطاب التراسلي في اللغة العربية؛و ذلك بتدريبه على تمييز البنى الخطابية الفرعية في الرسالة؛ أي أن يعرف كيفية ترتيب عناصر الخطاب ومعلوماته، وكيف تسهم المفردات والتراكيب في إنجاز هذه الوظيفة الخطابية داخل النص، وليس المقصود هنا ترتيب جمل إنما ترتيب فقرات.

التطبيق: هذا نصٌ غَيْرُ مُتَماسِكٍ، أَقْرَؤه ثُمَّ أُرتِّبُهُ مِنْ جديدٍ ليكون نصاً واضحاً ومفهوماً.

بسم الله الرحمن الرحيم

- فقد تلَّقيْت بسعادةٍ غامرةٍ نبأ فوزكم بجائزة الملك فيصل العالمية للطبّ هذا العام؛ تقديرًا لجهودكم وأبحاثكم لإيجاد علاجات شافية لأمراض السرطان.
- فهنيئًا المملكة العربية السعودية بكم وهنيئًا للبشرية كُلِّها، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية والرقي.
- الأَخُ العزيزُ والصَّديقُ الوفيّ عبدُ العزيزِ
- السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وأرجو الله تعالى أنْ تكون بصحة جيدة وأحسن حال، وبعد؛
- سنكون في استقبالكم في المملكة الشهر القادم .
- أخي الكريم: إن هذه الجائزة ليست تكريمًا لكم وحدكم، إنما هي تكريم لجميع العلماء المسلمين وغير المسلمين الذين يَسْعَوْن لخدمة البشرية من خلال نتائج أبحاثهم الطبية لتأمين حياة فضلى للبشر، حياة بعيدة عن الآلام والمعاناة ، بإذن الله.

أخوكم / سعيد

التطبيق السابع:

يقصد هذا التطبيق الاستجابة للنص المقروء السابق بكتابة نص يكون ردًّا عليه، متمثلاً نوع الخطاب وأسلوبه ومضمونه. وغاية المقصود من ذلك أن يستعمل المتعلم مفرداتٍ وتراكيب من الحقول الدلالية نفسها التي استعملها مُرْسِلُ الرسالة، مستثمرًا أنواعاً مختلفة من العلاقات الدلالية كالترادف والتضاد والانضواء والمفردات العامة والمصطلحات........وصولاً إلى نص منسجم مترابط يكافئ النص الأصلي.

وقد يُنْجَزُ هذا الغرض على أنحاء متعددة، منها:

أ- أكْتُبُ ردًّا على النص السابق، وأَسْتَفيدُ من المفردات والتراكيب التالية: شكرًا، مشاعرك الصادقة، الحمد لله، الجهد والتعب، دعم، نحن، في شوق، إن شاء الله، الجائزة.

ب- أكْتُبُ ردًّا على النص السابق مستعملاً الجمل الافتتاحية والجمل الختامية نفسها.

ج- أكْتُبُ نصاً يشبه هذا النص أُهَنِّئُ فيه صديقي بالنجاح في امتحان مُهِمٍّ في بلدنا. أَسْتَفيدُ من المفردات والتراكيب التالية: أنا سعيد، أخبار طيِّبة، تفوقكَ، النجاح، خدمة الوطن، الجامعة، أرجو، أعود، البلاد.

آفاق أرحب

لعلَّ ثمةَ تسويغاً ضروريًا يجعل هذا البحث يقتصر على أنموذج تطبيقي واحد؛ ذلك أنَّ الحَيِّزَ المكانيَّ هنا لا يسمح بكثير من التطبيقات التعليمية والمنهجية؛ ولكنه يسعني هنا أنْ أَزيدَ القول في ما ينبغي أنْ تكون عليه صورة درس تعليمي في تطبيقات تحليل الخطاب في تعليم المفردات والتراكيب العربية للناطقين بغيرها؛ ولذلك فإنني سأجعل هذهِ الصورةَ الافتراضيةَ على شكل مقترحات قابلة للتطبيق والإثراء والتعديل لتحقيق أهداف يراها المعلم والباحث القارئ أجدى وأنفع. وفي ما يلي فضلُ بيانٍ:

- اقتصر هذا التطبيق على نموذج واحد لنوع خطابي واحد وهو الخطاب التّراسُليّ (الرسائلي)، وهو أنموذج لرسالة إخوانية ودية غير رسمية في سياق التهنئة. يمكننا أن نوسِّع أنماط الخطاب التّراسُليّ لتشمل :

١. رسالةً رسميةً يَقْصِدُ فيها شخصٌ تحقيق منفعة من مؤسسة حكومية معينة؛ فيكون الخطاب دالاً على علاقات القوة بين المتخاطِبَيْن وطبيعتها، ومستوى رسمية الخطاب.

٢. رسالةً رسميةً على هيئة تعميم إِلْزاميّ يُصْدِرُهُ رئيس جامعة أو رئيس قسم ويوجهه إلى مرؤوسيه لتحقيق وظيفة إرشادية أو توجيهية أو تحذيرية.....إلخ. ومثل هذه الرسالة تَظْهَرُ فيها المفرداتُ الدالّة على علاقة المتخاطِبين، ومستوى رسمية الخطاب، وغرض الرسالة، ومفردات التأدب....إلخ.

٣. رسالةً رسميةً تمثِّل استدعاءَ مَدْرَسَةٍ وليَّ أمرِ طالبٍ لمناقشة ظروفه الدراسية؛ وذلك لبيان طبيعة المفردات المستخدمة في سياق تربوي إرشادي أو توبيخي، واستخدام مفردات تدل على طبيعة بنية القضية وتسلسلها وترتيب المعلومات فيها....إلخ.

٤. رسالةً ودِّيَّةً من ولد إلى والده، أو من والد إلى ولده، أو من أُمّ إلى ابنها أو ابنتها......إلخ؛ وغاية القصد من ذلك أن يتبينَ المتعَلِّمُ دلالة المفردات على العلاقة الرابطة بين المتخاطبين، ووجهة الخطاب، وأصوات المتخاطبين؛ أعمارهم وجنسهم وثقافتهم واتجاهاتهم....إلخ.

- يمكن لنا أن نوَسِّع في التطبيق ليشمل أنواعًا خطابية أخرى سوى الخطاب التّراسُليّ؛ وإنما اخترنا ذلك ليقتدر المتعلم على تمييز الخطاب التّراسُليّ من الخطابات الأخرى، في بنيته الداخلية والخارجية، وشكله الفني، وعناصره الخطابية البنيوية التي لا يقوم دونها. كل ذلك في قالب من المقارنة الواقعية الفعلية أو التمثل اللاواعي لهذه الافتراقات.

ومن هذه الأنواع الخطابية:

١. مقالةٌ صحافية قصيرة تُبارِك لعالم وَطَنّيّ فوزه بجائزة معينة.

٢. إعلانٌ رسميّ حكوميّ يطلب التَّرشُّح لجائزة في حقل من حقول المعرفة.

٣. نص إعلان رسمي لنتائج إحدى الجوائز؛ إعلان أسماء الفائزين.

٤. نشرة تعريفية بجائزة من الجوائز تتضمن أهدافها، وشروط التقدم لها، وتفاصيل الجائزة، والآجال المضروبة للتقدم وإعلان النتائج.

٥. خبر صحافي في إحدى الصحف أو المجلات يتضمن حديثًا عن الفائزين بالجائزة وإجراءاتها، فيما يكون خطابًا انتقادياً أو تشجيعيًا أو توجيهيًا.....إلخ.

وظاهرٌ أنَّ هذهِ الخطاباتِ قد عبَّرت عن الموضوع نفسه، ولعلَّ ذلك يكون أَقْرَبَ إلى المقارنةِ، ولكنَّه يمكن لنا أنْ نختارَ نصوصًا أخرى في أغراضٍ متعددةٍ لنعقد تلكَ المقارناتِ.

الفصل الثالث

تحليل الخطاب و تعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية

وفيه مبحثان:

المبحث الأول: تحليل الخطاب وتعليم الكتابة والإنشاء

المبحث الثاني: تعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية؛ نموذج تطبيقيّ.

مدخل:

يقصد هذا الفصل تبيان منزلة تحليل الخطاب وعلم النص في تعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ وإنما يكون ذلك بالنظر في حقل جديد في تعليم العربية للناطقين بغيرها وهو تعليم الكتابة والإنشاء. وتحقيقًا لذلك يعتني البحث بتوضيح وجوه استثمار تحليل الخطاب في تعليم مهارات اللغات الأجنبية مركِّزًا على الكتابة والإنشاء، وهذا هو القسم الأول. أما القسم الثاني فيقدم وحدة تطبيقية في تعليم الإنشاء العربي للناطقين بغير العربية، منبهًا على الأسس النظرية والتطبيقية التي صَدَرَ عنها.

المبحث الأول: تحليل الخطاب وتعليم الكتابة والإنشاء

تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية

قدمنا بالقول: إن اللسانيات النصية ومناهج تحليل الخطاب المتعددة أحدثت قفزاتٍ نوعيةً في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة لأبنائها وللناطقين بغيرها في السياق الغربي والأمريكي، وتمثلت تلك القفزات تمثلاً ظاهرًا في عناصر عملية التعليم كلها: إعداد المعلم، و إعداد المتعلم، و بناء المواد التعليمية، و طرق التدريس، و تعديل طرق التقييم. وبلفظ آخر أحدثت انقلاباتٍ واضحةً في أسس تعليم اللغة للناطقين بغيرها. وإنما كانت هذه الانقلابات بفضيلة تعالق تحليل الخطاب بكثير من العلوم على تفاوت مشاربها.

و قد أشرنا في الفصل الأول إلى أن استفادة تحليل الخطاب لم تقتصر على علم محدد؛ إذ وجد تحليل الخطاب ضالَّته في كم كبير من العلوم المختلفة، كالفلسفة، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات الحاسوبية، ودراسات علم الإنجليزية. وتأسيساً على ذلك لم تدّخر اللسانيات التطبيقية بعامة ودراسات الكتابة و الإنشاء باللغة الأجنبية جهدًا في استثمار هذا التعالق في تكييف نظرياتٍ وتطبيقاتٍ في تعليم الكتابة والإنشاء. ففي دراسة متميزة قدَّم (كابلان وغراب)[1] سردًا تاريخيًا لتحليل الخطاب المكتوب منذ بواكيره الأولى، دالَّيْن على وجوه تعالق تحليل الخطاب بالعلوم الأخرى وكيفية انعكاس ذلك في تعليم الكتابة والإنشاء.

وقدم (سيلفا وماتسودا) الأسسَ الفكرية لتحليل الخطاب ومدى انتفاع دراسات تعليم الكتابة والإنشاء من هذه النظريات[2]. وكذا فعل غيرهم.

وقد ظهر واضحًا في الفصل الأول أن عناصر اللغة ومهاراتها المختلفة قد استفادت بدرجات متفاوتة من اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، ولعل الكتابة والإنشاء تكون أظهر مجالات تطبيق اللسانيات النصية وتحليل الخطاب على اختلاف فروعها. وبيان ذلك أن دراسات الكتابة والإنشاء في سياق تحليل الخطاب تناولت المنجز الكتابي (الإنشائي)

---

1 - Robert B. Kaplan. William Grabe. A modern history of written discourse analysis, Journal of Second Language Writing, 11 (2002) 191-223.

2- Tony Silva and Paul Kei Matsuda, Writing, in: N. Schmitt, (2002). Applied Linguistics, ARNOLD, London,p258

من زواياه الأربع: الكاتب، والنص، والقارئ، والسياق. ولاشك في أن لكل عنصر من هذه العناصر نصيبًا وافرًا من دراسات تحليل الخطاب والكتابة في اتجاهات تحليل الخطاب المختلفة: النفسية، والمعرفية، واللسانية، والنقدية، والاجتماعية، والحاسوبية.

اتجاهات تحليل الخطاب في تعليم الكتابة والإنشاء[١]

شهد تعليم الكتابة والإنشاء منذ ثمانينات القرن الماضي توجُّها إلى التركيز على الكتابة بوصفها تفاعلاً اجتماعيًا يحدث بين الكاتب والقارئ والنص والسياق الذي يُنْتَجُ فيه النص المكتوب، وبذلك اتجهت الدراسات النظرية والتطبيقية في تعليم الكتابة و الإنشاء وِجْهةً تداوليّة وتواصليّة؛ وتتمثل أهم عناصر هذه الرؤية التداولية في أن الكاتب(المتعلّم) يسعى إلى إنجاز وظيفة تواصلية محددة في خطاب ناجزٍ كتابةً، وهذا الخطاب المكتوب ينبغي أن يتخذ بنية شكلية خارجية وبنية أخرى داخلية لتحقيق الغرض المطلوب على وفق مقتضيات السياق الذي يُنْجَزُ فيه، ومن عناصر هذا السياق: طبيعة الهدف والمهمة التعلمية، والحقل العلمي والمعرفي الذي يُكْتَبُ فيه النصُّ، وعلاقة الكاتب بالقارئ أكانت رسمية أم علاقة تكافؤ..إلخ[٢].

ويمكن القول إن هذه المرحلة هي مرحلة تحليل الخطاب ولسانيات النص ولسانيات الأنواع النصية؛ فقد تفرعت إلى وجوه متعددة؛ فبعضها اعتنى بالتركيز على كيفية إنجاز الوظائف التواصلية باستخدام الأشكال النصية المختلفة: المقالة، والقصة، والتقرير، والخبر....إلخ. و ركز بعضها على بنية المعلومات وكيفية تقديمها في النص : النص السردي، والنص الوصفي، والنص الإقناعي.....إلخ. وبعضها ارتكز على تقديم النصوص المعلوماتية في حقل معرفي محدد لتكون هي الأداة في تعليم اللغة وتجلياته الخطابية المختلفة. وقد تعددت تسميات المقاربات المنبثقة عن الاتجاه التفاعلي وتحليل الخطاب، ومنها:

- مقاربة مُنْطَلَقُها النوع النصي Genre- Based Approach .

---

١ – لدراسة توثيقية تحليلية متميزة في هذا الموضوع، انظر:

- Ellen Barton, Resources for Discourse Analysis in Composition Studies, Style, vol 36, NO 4, Winter 2002, pp575-595.

2 - Ester USO-Juan and others, Towards acquiring communicative competence through writing, pp386-387.

- مقاربة مُنْطَلَقُها النَّص Text-based approach .
- مقاربة مُنْطَلَقُها المُحْتوى .Content- based approach

ولعل استطلاعاً متأنيًا للبحوث المنجزة في تعليم الكتابة والإنشاء من منظور تحليل الخطاب يُظْهِرُ أن هذه البحوث تسير في الاتجاهات الرئيسية التالية:

١. القراءة من أجل الكتابة

و أكثر تعالُق الكتابة إنما كان بالقراءة، فقد كانت النظرة التقليدية القديمة لعلاقة القراءة بالكتابة تراهما نظامين منفصلين مختلفين لكل واحد منهما إستراتيجياته المعرفية وآلياته التطبيقية المختلفة. ولكن هذه النظرة بدأت تتغير منذ سبعينات القرن العشرين، وتَمَثَّل هذا التحول في إعادة النظر في هذه العلاقة على المستوى المدرسي. و يرى (نيلسُن وكالفي) أن هناك خمس حركات عززت الربط بين القراءة والكتابة وأَثْرَتْهُ في المدارس، وهي[1]:

- حركة استجابة القارئ (نظرية استجابة القارئ لروبرت ياوس) the reader response movement وهي حركة تركز على كيفية تفاعل القارئ مع النص، وانفعاله (تأثره) به.
- حركة القراءة بوصفها عملية معالجة the process writing movement ، وهي تقوم على مبدأ مفاده أنّ القراءة عملية تقوم على استراتيجيات معرفية ينفذها القارئ عندما يقرأ النص.
- حركة اللغة كُلاً the whole language movement، وهي تركز على تعالُق مهارات اللغة وعناصرها المختلفة، وترى أن المتعلم يكتسب النظام اللغوي كاملاً، وفي أثناء ذلك يطوِّر روابطَ بين هذه العناصر المتنوعة.
- حركـــة «الاستيعــاب بنــاءً»، the comprehension as construction movement، ومفادها أن القارئ لا يأتي إلى النص خالي الوفاض و يبدأ قراءة النص من الصفر، ولكنه يباشر النص بذخيرة معرفية تساعده على بناء المعنى وإنشائه بالتفاعل بين المعرفة القديمة والمعرفة التي يحملها النص.

1- Thom Hudson. (2007). Teaching Second Language Reading, Oxford University Press, Oxford, New York, pp 283-284.

- حركة مجتمع الخطاب the discourse community movement، وأساسها أَنَّ ثمَّة تقاليدَ لغوية عُرْفيةٍ يتواضع عليها أفراد مهنة أو تخصص محدد، وهذا التواضع والاتفاق العُرْفيُّ يمثل تفاعلاً وتفاوضًا اجتماعياً بين أعضاء هذا المجتمع لبناء المعنى وإنشائه ومِنْ ثَمَّ إنجاز التواصل على الوجه المرتضى.

ويظهر أن التصاق الكتابة بالقراءة التصاقٌ عضويٌّ، حتى إنَّ عددا من اتجاهات البحث في الكتابة استند استناداً صريحاً إلى علاقة القراءة بالكتابة، منها: القراءة من أجل الكتابة، والكتابة من أجل القراءة. ولقد مَثَّل تعالُق القراءة بالكتابة مجالاً بحثياً ناهِضاً، اسْتُثْمِرَتْ فيه كثير من الرؤى، وقورِبَت هذه العلاقة مقارباتٍ متعددةً انتهت إلى التعالُق العضوي بينهما، ويمكن أن نذكر بعض وجوه الربط بينهما حسب ما توصل إليه كثير من الباحثين في تعليم الإنجليزية لغة أجنبية[١]:

- وجد (بيرسُن وتيرني) أن القراءة والكتابة تتشابهان تشابهاً جوهريًا يتمثل في أنهما عمليتان لبناء المعنى، وأنهما تُمَثِّلان فِعلاً إنشائياً. وقد قسّما القراءة والكتابة إلى خصائص خمس مشتركة هي: التخطيط، وكتابة المُسَوَّدَة، والتعديل، والمراجعة، والمراقبة[٢].
- القراءة والكتابة تتشابهان بوصفهما عمليتين إبداعيتين توليديتين ابتكاريتين.
- القراءة والكتابة عمليتان موجَّهتان ومتعالقتان مع مهارات التفكير وعملياته.
- القراءة والكتابة تجمعهما أسسٌ معرفيةٌ مشتركةٌ.
- القراءة والكتابة تشتركان في أساس معرفي إدراكي هو « الاعتماد السياقي».

وأما في السياق البحثي التطبيقي فقد دُرِسَتْ علاقة القراءة بالكتابة من زوايا متعددة أهمها:

- علاقة الكتابة بالقراءة في اللغة الأجنبية والتأثير المتبادل.
- أثر القراءة والكتابة باللغة الأم في كفايات القراءة والكتابة باللغة الأجنبية.

---

١ - تفاصيل وافية عن علاقة القراءة بالكتابة في :
,262-287. Thom Hudson. (2007). Teaching Second Language Reading

2- Ibid, pp264-265

- تأثير اللغة الأولى في اللغة الأجنبية من ناحية الكفايات القرائية والكتابية[1].

ولاشك في أن هذه المقاربات أفضت في معظمها إلى بروز منهج (القراءة من أجل الكتابة) في إعداد المعلمين، و تأليف المواد والكتب التعليمية وما يرافقها من تداريب، وطريقة التدريس، وطريقة التقييم. ويتمحور هذا المنهج حول اتخاذ نصوص مختارة على أسس معينة، من هذه الأسس:

- بنية النص الشكلية؛ كأن يكون رسالةً رسميةً، أو مقالةً نقدية، أو خبرًا صحافياً....إلخ.
- نوع النص من حيث بنيته المعلوماتية وكيفية تقديم المعلومات؛ كأن يكون نصًا من نوع: مشكلة وحلها، أو قضية عامة وأخرى خاصة، أو سبب و نتيجة... إلخ.
- نوع النص من حيث أسلوب النص ؛ كأن يكون النص سرديًا، أو وصفيًا، أو نقديًا، أو إقناعيًا...إلخ.
- الوظيفة التواصلية التي يُقْصَدُ إلى تحقيقها؛ كالاعتذار، أو الموافقة، أو تقديم خدمة.....إلخ.

وليست هذه الأسس معاييرَ دقيقة وصارمة لتصنيف النصوص واختيارها؛ ذلك أنَّ النص الواحد قد يتضمن خصائصَ متقاطعةً من الخصائص التي ذكرناها، ويكون مجمل التركيز منصبًا على خصائصَ نصيةٍ محددةٍ يقصد الكتاب أو المعلم تعليمها لطلبته.

وأما استثمار القراءة في تعليم الكتابة فهو مجال رحب واسع، ويمكن استثمار تطبيقاته في جوانب كثيرة، و يتحكم في اختيار هذه التطبيقات طبيعةُ المَهَمَّةِ التعليميةِ المراد تحقيقها، ونوعُ النص القرائي؛ ولذلك فإنَّ حُسْنَ اختيار الموضوع القرائي يمثل مدخلاً صحيحًا لتنفيذ المهامّ التعليمية بنجاح. والفكرة الأساسية في توظيف القراءة لأغراض الكتابة قائمة على فكرة استجابة القارئ وتلقيه للنص الذي بين يديه. ومن وجوه استثمار النص المقروء في تعليم التعبير والكتابة المهماتُ التعليمية التالية:

---

١ - لمزيد من التفاصيل عن علاقة القراءة بالكتابة في اللغة الأم وتأثيرهما في القراءة والكتابة باللغة الأجنبية انظر الدراسة التطبيقية التالية:

- Joan Eisterhold Carson and others, Reading- Writing Relationships in First and Second Language, TESOL QUARTERLY, VOL.24,NO.2, SUMMER 1990,PP245-266.

نوع النص	المهات التعليمية المناسبة
قصة قصيرة	- تلخيص القصة بأسلوب سردي يستخدم فيه المتعلم لغته الخاصة. - كتابة فقراتٍ قصيرةٍ تصف الشخصيات الرئيسية بلغة المتعلم الخاصة. - توسيع بعض أحداث القصة، مثلاً. - اختيار مشهد وإعادة صياغته بلغة المتعلم. - كتابة مقالة نقدية حول القصة تتناول قضايا منها: أسلوب الكاتب، وطبيعة الشخصيات. - كتابة مقارنة بين هذه القصة وقصة مشابهة في لغة المتعلم تبين فيها وجوه التشابه والاختلاف. - إعادة كتابة القصة بطريقة موجزة، على أن يستعمل المتعلم عباراتٍ أدبيةً.
مقالة إقناعية	- استخلاص موقف الكاتب من قضية معينة . - إنشاء جدول يتضمن القضايا التي يدعو إليها الكاتب والحجج التي يقدمها لإقناع القارئ. - إنشاء مقالة جدلية تَرُدُّ على حجج كاتب المقالة، وتحاول تفنيدها.
رسالة إخوانية/ ودية	- إنشاء ردٍّ مناسب يراعي عناصر السياق: المخاطَب، والموضوع، ونوع النص.
مقالة جدلية موضوعها «لغة عالمية واحدة»	- إنشاء جدول يتضمن عمودين: أحدهما لآراء المؤيدين وحججهم، والثاني لآراء المعارضين وحججهم. - إنشاء مقالة قصيرة تؤيد دعاة اللغة العالمية الواحدة، وتُدَعِّم حججهم بحجج إضافية مقنعة. - إنشاء مقالة قصيرة تعارض الدعوة إلى لغة عالمية واحدة، وتفنِّد حجج دعاتها بحجج معارضة. - إنشاء مقالة قصيرة تؤيد معارضي اللغة العالمية الواحدة، وتُدعِّم حججهم بحجج إضافية مقنعة. - إنشاء مقالة سردية تبين مزايا اللغة العالمية الواحدة. - إنشاء مقالة سردية تبين مزايا التعدد اللغوي.

وتظل هذه المهامُّ التعليمية تقريبيةً، ولكنها وأمثالها تظلّ أدلَّةً واضحة تُوَجِّهُ كيفية استثمار النص المقروء في تطوير مهارات إنتاج الخطاب المكتوب ومحاكاته أعراف مُجْتَمَع الخِطاب..

٢. دراسات التماسك والاتّساق[1]

لعل هذا النوع من الدراسات يكون الأكثر عددًا وتنوعًا في دراسات الكتابة والتعبير. وتتخذ هذه الدراسات من مفهومي (التماسك والانسجام) عند هاليداي ورقية حسن منطلقًا تأسيسيًا وتطبيقيًا على أنحاء مختلفة. ويظهر أن المشتغلين بتحليل الخطاب التطبيقي وتعليم اللغات الأجنبية لم يلتزموا الصورة التي قدمها هاليداي ورقية حسن عندما رغبوا في استثمار هذه المفاهيم في تعليم اللغة الأجنبية؛ فقد حدد بعضهم تعريفات إجرائية واضحة تكون أسهل تعليماً وتعلماً، ووسّع بعضهم في هذين المفهومين ليكونا أقبل للتطبيق وأطْوَعَ.

ويمكن التعميم بالقول إن الأسئلة التي كان يطرحها محللو الخطاب ومعلمو اللغات الأجنبية حول جدوى استثمار التماسك والاتساق في تعليم اللغات الأجنبية تمثل أهم اتجاهات هذين المفهومين، ولعل أهم هذه الأسئلة تكون:

- هل يمكن تعليم التماسك والاتساق النصي للطلبة الأجانب تعليماً نظريًا مباشرًا؟
- ما الجدوى التي يُحَصِّلُها المتعلمون من تعلم التماسك والاتساق نظريًا؟
- ما مدى إسهام تعليم التماسك والاتساق في تحسين إنشاء الطلبة الأجانب؟
- هل يمكن تعليم الطلبة أن يكتبوا نصوصًا متماسكة؟
- ما جدوى اتخاذ التماسك معيارًا للحكم على جودة الكتابة باللغة الأجنبية؟

هذه الأسئلة وغيرها كثير تقودنا إلى اتجاهات تعليم الكتابة للأجانب (بحثًا وتعليماً) انطلاقًا من مفهومي التماسك والاتساق، ومن أهم هذه الاتجاهات ما يلي:

- تعليم التماسك تعليماً مباشرًا للمتعلمين[2] ؛ وخلاصة ذلك أن عدداً من معلمي اللغات الأجنبية يرون ضرورة تعليم الطلبة مفهومي التماسك والاتساق تعليماً واعيًا لتكون أدواته حاضرة في كتاباتهم، ويتمثّلوها عن قصد ودراية. ويَصْدُرُ هؤلاء عن اتجاه عام في تحليل الخطاب يرى ضرورة تعليم

---

١ – سأكتفي بتقديم مثال واحد على كل اتجاه متى أمكن ذلك.

٢ – انظر مثلاً:

Icy Lee, Teaching coherence to ESL Students; a classroom inquiry, Journal of Second Language Writing, 11(2002)135-159.

الطلبة (عن اللغة) عكس دعاة المنهج التواصلي الذين يدعون إلى تعليم اللغة تعليماً لا واعيًا. كما يدافع هؤلاء عن رأيهم بالقول إن تقديم هذه المعرفة النظرية المباشرة يهيئ للطلبة أدواتٍ منهجيةً واضحة في تقييم كتاباتهم تقييماً دقيقًا وفق معايير واضحة، كما يساعدهم في تنمية مهاراتهم في تطوير الكتابة وتصويب أخطائها. وقد انتهى بعض الباحثين إلى استفتاء الطلبة في رأيهم حول جدوى معرفتهم بآليات التماسك وانعكاس ذلك في كتاباتهم، ومدى إسهامها في تطوير استراتيجيات المراجعة والتحرير.

وظاهر أن هذا الاتجاه يستند إلى أساسين نظريين جوهريين:

الأول: أصالة النصوص التعليمية المقدَّمة للمتعلمين؛ ذلك أن تحليل الخطاب يركز على أن تكون المواد التعليمية المقدمة للمتعلمين أصيلة؛ أي أنها موادُّ حقيقية أُنْتِجت لتحقيق أغراض تواصلية واقعية، وأنها لم تُصْنَع لغايات تعليمية؛ فهي لم تتعرض للتعديل والتكييف.

الثاني: الإيمان بفكرة أنّ مدى التعرُّض للغة الأجنبية يؤثر تأثيرًا نَوْعيًّا في كفايات المتعلم اللغوية والتواصلية والخطابية؛ فالتناسب بينهما طرديٌّ؛ يزداد استدخال المتعلم الأجنبي الأعرافَ النصيةَ والخطابية باللغة الأجنبية بزيادة مدى تعرضه لأنواع مختلفة من النصوص.

- فحص تماسك النصوص واتّساقها(١)، وهذا الاتجاه قريب من تحليل الأخطاء وإن كان يتجاوزه في مدى تعقيد آليات فحص التماسك النصي، وكثيرًا ما كانت دراسات هذا الاتجاه تنتهي إلى ربطه بمدى جودة الكتابة وإحْكامها؛ فكلما كان النَّصُّ متماسكًا في شكله مُحْكَمًا في مضمونه وبنيته الداخلية كان أجودَ وأدَلَّ على كفاية المتعلم الإنشائية.
- اتخاذ التماسك والانسجام معيارين في المفاضلة بين عينات متفاوتة من الطلبة، وربط ذلك باستراتيجيات الكتابة التي تُمارسها كل مجموعة من المجموعات المقارنة.

---

١ – انظر مثلاً:
Steven P. Witte and Lester Faigley, Coherence, Cohesion, and Writing Quality, College Composition and Communication, VOL. 32, NO.2. Language Studies and Composing. (May, 1981),pp189-204

- تطوير معايير تقييم ذاتي يوظفها الطلبة في تقييم مدى تماسك نصوصهم واقترابها من النصوص الأصيلة.

٣. دراسات أشكال الخطاب (بنيته الخارجية)

ويعتني هذا النوع من الدراسات باستثمار الخصائص الشكلية للخطاب التي تُمَثِّل أعرافًا خطابية مُسْتَقَرّة تدل دلالة واضحة على نوع الخطاب وشكله، فالرسالة تفترق عن المقالة، والمقالة تفترق عن تقرير تجربة عملية في المختبر، والتعليق الرياضي يختلف عن إعلان تجاري...إلخ. وأغلب عناية هذا الاتجاه منصرفة إلى التركيز على شكل الخطاب وخصائصه التداولية وأغراضه التواصلية المختلفة، وأسمى غاياته التطبيقية أن ينشئ المتعلم غير الناطق باللغة نصًا سليماً يراعي أعراف الكتابة وتقاليد الخطاب المقصود؛ فإذا كان الخطاب المراد تعليمه خطابًا تراسليًا ودّيًا لزم الطالب أن يراعي طبيعة علاقة المرسل بالمستقبل، وأن يدلل على ذلك دلالة صريحة باستخدام افتتاحية ملائمة، ومفردات تَشي بطبيعة العلاقة التي تربطه بالمرسَلِ إليه، إضافة إلى التقاليد التراسلية الأخرى.

٤ . دراسات النوع النصيّ:

ويقوم هذا الاتجاه على دراسة أنواع النصوص من ناحيتين(البنية الداخلية):

الأولى: طبيعة الأسلوب الذي تعالج به موضوعات النص (الخطاب) والطريقة التي تقدم بها المعلومات في النص، وهي تشمل: الكتابة السردية، والوصفية، والجدلية، والتقريرية، والإقناعية، والتمثيلية، والمقارِنة.

الثانية: بنية الموضوعات وطريقة تعالقها الداخلية، وهي تضم، مثلاً: سبب–نتيجة، مشكلة– حل....إلخ.

وقد انصرفت أكثر أبحاث ودراسات الكتابة من هذه الزاوية إلى تقديم استراتيجيات وطرق تدريس تُعين المتعلمين على إنتاج نصوص على وفق شروط مخصوصة، ويتخذ أكثرها أسلوب (القراءة من أجل الكتابة) سبيلاً مباشرًا إلى تطوير كفايات الكتابة وإنشاء النصوص؛ حيث يُقَدَّمُ للمتعلم نصٌّ من نوع خطابي ما، يحلله المدرس ويكشف عن بنيته المقصودة شكلاً ومضموناً لتكون مألوفة للمتعلم، لينطلق منها بعد ذلك لمحاكاتها والنَّسْقِ على منوالها.

٥. بناء مناهج مُنْطَلَقُها النوعُ النّصّيّ[1] Genre- Based Approaches

يمكن القول إن هذا المُنْجَزَ التربوي/ التطبيقي إنما يمثل حصيلة اتجاهات تحليل الخطاب المختلفة وتفاعلها معًا لبناء المناهج والمواد التعليمية. ويبدو من الصعوبة بمكان الوصول إلى تعريف محدد لهذا الاتجاه التطبيقي؛ ذلك أنه يتداخل تداخُلاً عضويًا مع مناهج تحليل الخطاب بل إنه جزء منها. على أنه يمكن القول إنّ هذه المناهج تقوم على أَفْهام مختلفة للنوع النصيّ من حيث بنيته الشكلية أو المعرفية أو التواصلية، ولكن تعريفه العام ينطوي على توسيع مفاده أن النوع النصي هو استعمال اللغة لأغراض وظيفية في سياقات ثقافة اللغةً والمجتمع، والتفاعل بهذه الاستعمالات مع المجتمع الكلامي الذي ينتمي إليه المتحدثون.

ويمكن القول إن نظرية النوع النصي تصدر في إنتاجها الموادَ التعليميةَ عن الرؤى التالية[2]:

١. التركيز على معنى النص الكلي لا معاني جمله منفردة، والعناية بالخصائص الشكلية لكل نوع نصّيّ.

٢. التركيز على الهدف؛ ومفاد ذلك أن استعمال اللغة إنما هو استعمال مُوَجَّه لإنجاز غايات وأهداف تُمَثِّل وظائف محددة في التواصل والتفاعل الاجتماعي.

٣. التركيز على المعنى والاختيار؛ كيفية انتقاء المفردات والبنى النحوية المختلفة لتخدم نوع النص المنويّ إنجازه، وكيف تسهم هذه البنى في تحديد بنية المعلومات وكيفية تقديمها في النص.

٤. أن اللغة محكومة بسياقها الثقافي والاجتماعي؛ ذلك أن اختلاف الهدف الاجتماعيّ والسياق الاجتماعي يتحكّمان بنوع النص المستعمل؛ والمقصود بالسياق: طبيعة العلاقة بين المشتركين في الخطاب، والوظيفة التي استعملت اللغة لإنجازها، وطبيعة الخطاب مكتوبًا أو منطوقًا.

---

١ – من أمثلة ذلك:

-Ken Hyland. Genre pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction, journal of second language writing, 16 (2007)148-164

- Beverly Derewianka, Trends and Issues in Genre- Based Approaches, RELC JOURNAL, http;//rel.sagpub.com

2- Beverly Derewianka, Trends and Issues in Genre- Based Approaches, RELC JOURNAL, http;//rel.sagpub.com

٥. أن اللغة ليست محايدة و إنما تحمل قيمًا ثقافية واجتماعية وسياسية تُمثِّل المجتمع الناطق بها خير تمثيل.

والخلاصة أن تحليل الخطاب قد ثبَّت عددًا من المبادئ الرئيسة في عملية الكتابة وتعليمها للناطقين بغيرها، ولعل من أهم هذه المبادئ:

١. أن عملية الكتابة إنما هي عملية تفاعلية لا تُنْجَزُ إلا بتفاعل الكاتب والنص والقارئ.

٢. أن هذا التفاعل محكوم ومضبوط بضوابطَ ثقافية واجتماعية ومعرفية محددة.

٣. أن الكتابة عملية تواصلية تقصد إلى تحقيق غرض تواصلي معين؛ كالإقناع، أو المقارنة، أو العَرْض، أو الإعلان، أو الشكوى.....إلخ.

٤. أن الكتابة ليست عملية ابتكارية فقط؛ فالمتعلم عندما يكتب لا يأتي بكل ما هو جديد؛ وإنما هي عمليةٌ تتفاعل فيها المعرفةُ القديمة مع المعرفة الجديدة لإنتاج نص جديد يتقيد بأعراف الخطاب المطلوب، وأعراف المجتمع الخطابي[1].

٥. أن الكتابة ليست عملاً فرديًا خالصاً؛ إنما هي حدث اجتماعي يقتضي استكمال عناصر الحدث التواصلي كلها: المرسِل، والمسْتَقبِل، وقناة التواصل، وتفكيك الرسالة لغويًا وثقافيًا واجتماعيًا........إلخ.

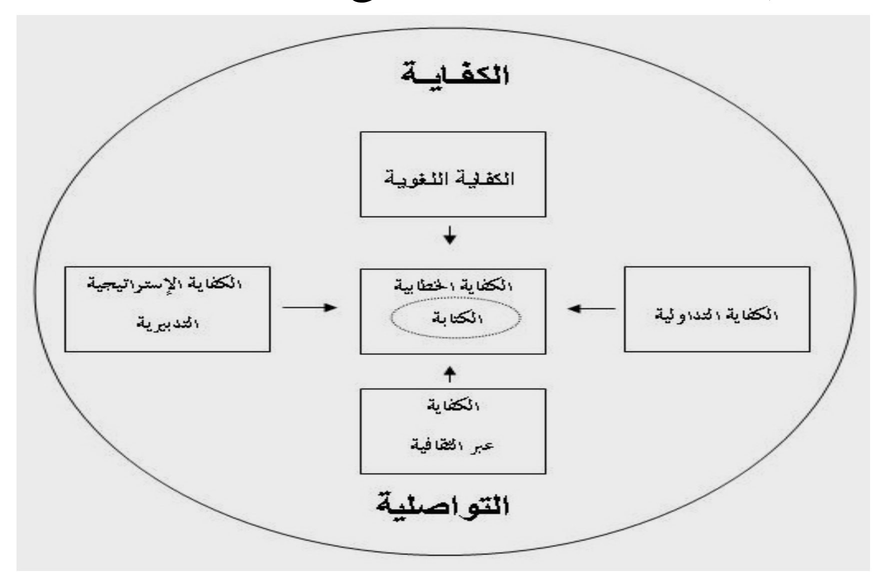
تعليم الكتابة: منظور تواصلي

ليس ثمة حاجة تفصيلية للحديث عن مفهوم الكفاية التواصلية؛ ذلك أنها بالمكان المعلوم من كتب « دل هايمز» ومن تبعه من اللسانيين واللسانيين التطبيقيين والفصل الأول من هذا الكتاب؛ فقد عُدَّ هذا المفهوم مفهومًا ثوريًا في اللسانيات الاجتماعية عندما استدرك به على إهمال التحويلية وتشومسكي الجانب الاجتماعي للغة.

ويعنينا هنا على وجه التحديد أن نتناول تعليم الكتابة باللغة الثانية من منظور تواصلي؛ قاصدين إلى تعرُّف منزلة الكتابة في تعليم اللغة تواصليًا، ومعرفة كيفية إنشاء تداريب تواصلية.

١- يُعْرفُ هذا بـ(فرضية الأطر المعرفية) وهي تلك المعلومات والأطر المعرفية العامة التي يمتلكها المتعلم عن أي موضوع جديد.

لقد صار عرفًا مستقرًا لدى الباحثين، على وجه التقريب، أن يميزوا أربع كفايات فرعية للكفاية التواصلية، وقد يزيد بعضهم تفصيلاً وتفريعًا. وسنختار هنا نموذجًا مقترحاً لمجموعة من الباحثين، وتقوم فيه الكفاية التواصلية على خمسة عناصر يمثلها الشكل التالي[1]، مبيناً منزلة الكتابة من هذا النموذج:



يتألف النموذج السابق، كما ترى، من خمس كفايات فرعية؛ إذ أضاف الباحثون « الكفاية التثاقفيَّة» ويظهر الشكل أن الكتابة تحتل موقع القلب من النموذج؛ وإنما كان ذلك لأن إنتاج أي خطاب مكتوب إنما يمثل تمظهرًا حقيقيًا للكفايات الأخرى. وفيما يلي توضيح لكيفية تحليل الكتابة من المنظور التواصلي:

الكفاية الخطابية (Discourse Competence)

تعتني الكفاية الخطابية بإنجاز نص متماسك لغويًا، وملائم للغرض التواصلي، ومبنيّ على وفق أعراف النوع النصي(الخطاب) المطلوب. ويقع تحتها: انسجام النص وتماسكه معنويًا ومنطقيًا ومعلوماتيًا، والتزامه بالبنية الشكلية للنص المطلوب (رسالة،

1 -Ester USO-Juan and others, Towards acquiring communicative competence through writing, in: Ester USO-Juan and Alicia Martinez-Flor, (2006), Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. Mouton de Gruyter. Berlin, pp389-399.

مقالة وصفية...إلخ)، لتحقيق غرض تواصلي معين كالوصف أو الإقناع أو العرض أو الرفض...إلخ. وقد وسَّعنا القول فيها في الفصل الأول.

وظاهر أن إنجاز أي نص مكتوب ينبغي أن يلتزم هذه القواعد؛ إذ ينبغي أن يستعمل المفرداتِ الدالةَ على جنس المخاطب، وعلاقته به، ومراعاة بناء النص المطلوب.

الكفاية اللغوية/ اللسانية (Linguistic Competence)

ويقصد بها امتلاك العناصر اللغوية الشكلية التي تتألف منها اللغة: المفردات، والصرف، والنحو، والتراكيب، والدلالة، والرسم والهجاء. ولاشك في أن الكتابة إنها تمثل حصيلة تفاعل هذه العناصر؛ إذ ينبغي اختيار المفردات المناسبة للموضوع، والكتابة على وفق أعراف النحو والتركيب في اللغة المتعلمة، والتزام أعراف رسم اللغة المتعلّمة.

وتمثل الكفاية اللغوية الوسيط اللغوي الذي ينقل عملية التواصل الصحيح؛ فإن كانت عناصرها متحققة قطع المتعلم مسافة مهمة في سبيل إنتاج خطاب مكتوب ومنسجم لغويًا.

الكفاية التداولية (Pragmatic Competence)

وتعتني بتأثير المنطوقات في إنجاز الأفعال التواصلية وأحداث الكلام. ويظهر أن أكثر عمل الكفاية التداولية في اللغة المنطوقة، ولكنها تظهر في الخطاب المكتوب على هيئات متعددة، منها: طريقة إخراج النص وتصميمه، وعلامات الترقيم، وتفقير النص. ومنها عناصر نحوية: اختيار الأفعال، والظروف. من تجليات الكفاية التداولية في الخطاب المكتوب استعمال التراكيب اللغوية الاصطلاحية، والأساليب اللغوية على غير مقتضى ظاهرها، مثلاً. ويقع ضمن ذلك أيضًا الفضاء الجغرافي الذي يوضع فيه النص؛ ذلك أن المكان الذي يظهر فيه النص قد يؤدي إلى تأويلات مختلفة لهذا النص[1].

١- من ذلك مثلاً أن معنى عبارة (نومًا هنيئًا لأطفالكم) يختلف باختلاف موضعها؛ فوجودها على بطاقة دعوة زفاف تعني طلبًا مؤدَّبا مفاده: ممنوع اصطحاب الأطفال. ووجودها على سرير في معرض لبيع مستلزمات الأطفال يعني الإغراء والدعوة لشراء هذا السرير لأنه مريح.

الكفاية عبر الثقافية(التثاقُفية) (Intercultural Competence)

وتعتني بكيفية إنتاج نص محكوم بقواعد ثقافة اللغة الهدف، وإنما يكون ذلك بوعي المتعلم «ما ينبغي فِعْلُه، وما ينبغي تَجَنُّبُه» في تلك الثقافة، وكيفية استعمال اللغة المكتوبة استعمالاً دالاً على تَمَثُّلِ هذا القواعد والأعراف الاجتماعية، ومن ذلك مثلاً مراعاة القواعد اللغوية الشكلية الدالة على أساليب التأدب في تلك اللغة.

الكفاية التّدْبيرية (Strategic Competence)

وتعتني بالإجراءات والعمليات العقلية والمعرفية التي يوظِّفها المتعلم لجعل تَعَلُّمِهِ أَجْدى وأَفْعَلَ، ولجعل تعلُّمه عملاً منهجيًا مُنَظَّماً. ولعلَّ أكثرَ حاجة المتعلمين للكفاية التدبيرية تتمثل في أنها أداة فاعلة في معالجة «أعطاب التواصل»؛ إذ يستعمل المتعلم حِيَلاً وطرقًا لاستئناف التواصل السليم مع غير الناطقين باللغة. وتتجلى الكفاية التدبيريَّةُ في الكتابة في أمثلة كثيرة منها:

- اعتماد المتعلِّم قوائم التقييم الذاتي: قوائم التحرير اللغوي، وقوائم مراجعة المسوَّدة.....إلخ.
- اللجوء إلى إستراتيجية «التَّحاشي» في الكتابة؛ وذلك بتجنب الكلمات التي يشك في قدرته على كتابتها كتابة صحيحة؛ فقد يتجنب المتعلم كلمات تحتوي همزة في العربية؛ لأنه يخشى من الخطأ في كتابتها فيبحث عن مرادف لها يخلو من الهمزة، فيكتب « يُخْبِرُ، يُبْلِغُ» بدلاً من « يُنبيء»؛ هربًا من الهمزة.
- استثمار المهامّ الكتابية الجزئية للتدرب على التوسُّع في الكتابة وبناء نص منسجم ومتسق، من ذلك: إعادة الصياغة، والتلخيص، واستبدال جمل بأخرى...... إلخ.

ولا يَخْفَيَنَّ على أحد تعالُقُ هذه الكفايات وتضافرها؛ إذ لا غنى لإحداها عن الأخريات؛ وإنما تعمل كلها في صعيد واحد منسجم متكامل، وأما التقسيم فلغايات التوضيح والتعليم لا غير.

المبحث الثاني: تعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية

نموذج تطبيقيّ

يقصد هذا المبحث إلى تقديم نموذج تطبيقي في استثمار تحليل الخطاب في تعليم الكتابة والإنشاء بالعربية، وهو نموذج شامل يتضمن مجمل عملية التعليم بدءًا بالتخطيط و انتهاءً بالتقييم.

أسس بناء الوحدة:

حريٌّ بي هنا أن أشير إلى الأسس المنهجية التي يقوم عليها بناء هذه الوحدة، والأسس التي تقوم عليها طريقة تنفيذها وتطبيقها في غرفة الصف. وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

١. تحليل الخطاب بمعانيه المختلفة؛ وأقصد بذلك أن تعليم الكتابة سيركز على نواح مختلفة من تحليل الخطاب بما يستنفد جميع عناصر خطاب النص المطلوب إنجازه، وبيان ذلك أنْ نعتني بـِ:

أ. شكل الخطاب وبنيته الخارجية من حيث هو نوع نصيّ متميز بنيويًا وشكليًا؛ كأنْ يكون رسالةً أو مقالةً أو قصةً......إلخ.

ب. أسلوب الخطاب وكيفية بنائه ؛ فقد يكون نصًّا سرديًّا أو وصفيًّا أو إقناعيًا أو....إلخ.

ج. بنية الخطاب الداخلية؛ أي كيفية تقديم المعلومات داخل النص؛ فقد يكون نصًّا قائمًا على مشكلة وحَلِّها، أو يكون متضمنًا سببًا ونتيجةً.........إلخ.

د. أدوات انسجام الخطاب واتساقه من حيث هو نص ناجز ومتماسك في شكله ومضمونه، والتركيز على كيفية تحقق هذا الانسجام والاتساق.

٢. القراءة من أجل الكتابة. ويعني هذا أنْ يكون النص المقروء مقدمة ومفتاحًا أساسيًا لإنجاز المهمات الإنشائية والكتابية المختلفة؛ فيكون على المتعلم إنجاز الاستجابة المناسبة للنص. ويفرض علينا هذا الأسلوب انتقاءً دقيقًا للنصوص الخادمة للمهارات الكتابية المختلفة.

ويتخذ منهج « القراءة من أجل الكتابة» مظهرين رئيسين في تعليم الكتابة:

أولهما أن يختار المعلم(الكتاب) نوعاً خطابياً محدداً (رسالةً، قصةً...إلخ) ليقلّده المتعلمون وينسقوا على نَسَقِهِ، وتكون غاية التركيز هنا على التمكُّن من محاكاة بنية النص المقروء الشكلية أكثر من العناية ببنيته المعلوماتية أو بنيته اللغوية الداخلية. وهذا الأسلوب أصلح للطلبة المبتدئين.

وثانيهما يتمثل في اتخاذ النص المقروء مُحَفِّزًا للاستجابة لبنيته المعلوماتية والمنطقية، وشكله الخطابي الداخلي؛ إذ يتخذ المعلم من هذا النص أداة يبني عليها المتعلمون نصوصهم تأييداً أو معارضةً أو مقارنةً....إلخ. ولاشك في أن هذا الأسلوب أنفع وأجدى وأنسب للمتعلمين المتوسطين والمتقدمين. وهذا هو الأسلوب المتبع في هذه الوحدة.

٣. منهج المعالجة. أي أن طريقة التدريس المتبعة ستكون قائمة على منهج المعالجة؛ وهو المنهج القائم على خطوات إجرائية محددة يتفاعل فيها المعلم والطلبة لإنجاز المهمات الكتابية المطلوبة.

٤. الكتابة التواصلية الهادِفة. والمقصود من ذلك أنَّ المهامَّ الكتابية المطلوب من المتعلم إنجازها إنما تقصد إلى تحقيق أهداف تواصلية حقيقية قد تَعْرِضُ للمتعلّم في حياته اليومية عندما يمارس اللغة الأجنبية.

بنية الوحدة التعليمية:

نُقَدِّر أن هذه الوحدة التعليمية التطبيقية ينبغي أن تتألف من العناصر الآتية:

١. المواد المساندة للتعلم: الأهداف، ومعايير الكفاية الكتابية والإنشائية، ومعايير التقييم الذاتي، والجدول الزمني.

٢. الدرس التطبيقي: المفردات الجديدة، واستعمالات سياقية مختارة، والنص « اللغة العربية في أمريكا»، والتطبيقات: ١-١١، وذَيْلٌ على التطبيق.

المواد المساندة للتعلم

أحسب أن متعلم اللغة الأجنبية ومعلمها محتاجان إلى مواد تربوية وإرشادية مساندة للمواد التعليمية، وتتألف هذه المواد من ثلاثة أنواع هي: الأهداف، ومعايير الكفاية الكتابية والإنشائية، ومعايير التقييم الذاتي. وكُلّي يقينٌ أنّ هذه الموادَّ المساندة ستختصر الطريق نحو تحقيق الغايات المطلوبة على نحو علمي قاصد ومنظم.

١ – تحديد الأهداف

إن أهم عناصر تخطيط المعلم لدرس الكتابة والإنشاء تحديد أهداف كل درس، وبناءً على هذا التحديد ينتقي المعلم النص الذي يخدم أهدافه؛ إنْ لم يكن ثمةَ كتابٌ ومنهاجٌ محدد يستند إلى معايير وكفايات محددة من الأول. ويذهب كثير من اللسانيين التطبيقيين إلى ضرورة أن يكون المتعلم على دراية بالأهداف التي يجب عليه تحقيقها؛ إذ يرون أنَّ ذلك يُقَصِّر الطريق نحو التعلم، ويجعله عملاً واعيًا[١].

يقصد هذا التطبيق إلى أن يصل بالمتعلم إلى تحقيق عدد من الأهداف، منها:

أ- الأهداف العامة:

- أن يتعرف مفردات جديدة واستخداماتها السياقية المختلفة.
- أن يتعرف المفردات الرئيسية وكيفية إسهامها في بناء النص، وتحديد بنيته الداخلية.
- أن يستعمل تراكيب لغويةً محددة لربط النصوص وإحكام بنائها.
- أن يتمثَّل الأعراف الكتابية للنص العربي على وفق غرضه وبنيته.

ب- أهداف الكتابة والإنشاء

- أن يقسِّم النص شكليًا إلى فقرات مميزة تدل كل واحدة على فكرة معينة.
- أن يستخلص الفكرة الرئيسة من كل فقرة.
- أن يحدد الجمل والتراكيب المحورية في كل فقرة(جملة الموضوع).
- أن يحول مجمل الأفكار الرئيسة إلى فقرة واحدة تصلح أن تكون تلخيصًا دالاً للنص.
- أن يكتب نصًّا يصف تعليم اللغة العربية في بلده.
- أن يكتب نصًّا يقارن فيه أهداف تعلم اللغة العربية في أمريكا بأهداف تعلمها في بلده.

---

١ – انظر مثالاً على ذلك:

-- Alister Cumming, Teaching writing: Orienting activities to students goals, in: Ester USO-Juan and Alicia Martinez-Flor, (2006), Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. p p473-491.

- أن يكتب نصًّا يقارن فيه تجربَتَيْهِ في تعلم اللغة العربية في بلده وفي بلد عربي آخر، أو تَجربَتَيْهِ في بلدين عربيين.
- أن يكتب رسالةً يُقنع بها صديقًا أو قريبًا له بتعلم اللغة العربية، مركِّزاً على جوانب إقناعية محددة.
- أن يكتب تقريرًا رسميًا لرئيس قسمه يقيِّم فيه تجربته في تعلم اللغة العربية في الأردن، منتهيًا إلى توصية محددة.
- أن يكتب إعلاناً لافتًا وجاذبًا لتعلم اللغة العربية بلغة صحافية جاذبة.
- أن يكتب مقالةً علمية تتناول أحد موضوعات النص، مثل: الاقتراض اللغوي، وتأثير اللغات الواحدة في الأخرى.
- أن يكتب مقالةً نقدية للنص المقدَّم « اللغة العربية في أمريكا» تتناول: أسلوب الكاتب، ولغته، وبناء النص، وطبيعة القضايا التي طرحها في النص.
- أن يستعمل، في التطبيقات السابقة كلها، أدوات اتساق النص وانسجامه لإنجاز نص مترابط على وفق بناء النص العربيّ.

٢- الكفاية الكتابية والإنشائية[١]

ويقصد بها المهارات والمعلومات والمعارف التي ينبغي أن ينتهي الكتاب أو الفصل الدراسيُّ إلى إنجازها. ولاشك في أن تزويد الطلبة بمعايير الكفاية الإنشائية المطلوبة منهم سيجعلهم يتعلمون تعلماً واعيًا مقصودًا يتجه مباشرة إلى الأهداف والكفايات المرسومة من الأول، بل إنه يتجاوز ذلك إلى تمكين الطالب من تقييم أداء المعلم ومدى توجُّهه نحو تحقيق هذه الكفايات، ويمكِّنه كذلك من تقييم المادة التعليمية ومدى خدمتها لإنجاز الكفايات والأهداف المقررة، وأخيرًا فإنها تهيئ للمتعلم فرصة لتقييم كفاياته تقييماً ذاتيًا، ومتابعة سَيْر تعلُّمه على نحو منتظم.

٣- معايير التقييم الذاتي

وهي قوائم أعدها المعلم أو مؤلِّف الكتاب التعليمي لتكون أداة تقييمية يستعين

١ - لمطالعة نماذج من مستويات الكفاية الإنشائية باللغة الإنجليزية انظر : جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر ابن عبد الله بن غالي و صالح بن ناصر الشويرخ، ط ١، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٧، ص٢٥٨-٢٥٩

بها الطالب لقياس كفايته الإنشائية والكتابية باللغة الأجنبية. وقد تتعدد هذه القوائم لتشمل قوائم تقيس كفاياتٍ فرعيةً مختلفة، ومنها:

- قوائم التحرير اللغوي: الأخطاء النحوية والإملائية.
- وقوائم فحص اتساق الخطاب وانسجامه: أدوات الربط، المفردات والمصطلحات المناسبة، السبب والنتيجة، الأساليب اللغوية المعبرة عن البنية المنطقية والمعلوماتية للنص.
- وقوائم خصائص كل نوع خطابي: الرسالة، القصة، المقالة، الشكوى...... إلخ.

ومعلوم أن مثل هذه القوائم تنتمي إلى منهج المعالجة في إنجاز مهارة الكتابة، وهي تركز التعلم على الطالب؛ فيكون قارئًا للنص، ومنتجًا له، ومدققًا في الوقت نفسه. كما تجعل من التعاون الصفي عملاً مثمرًا؛ ذلك أن هذه القوائم تَصْلُحُ أن تُسْتَعْمَلَ في « تَقييم الأقران» حين يقرأ المتعلمون كتابات زملائهم، ويسهمون في تقييمها وتطويرها.

٤- الجدول الزمنيّ

يُقدَّر أنْ تُنْجَزَ هذه التطبيقات في فترة زمنية تتراوح بين ٣٠-٤٠ ساعة تعليمية. وقد تتجاوز ذلك اعتمادًا على أعداد الطلبة في الصف؛ فهذا الوقت المقدَّر يصدق على صف يتراوح عدد طلبته بين ٦-١٠ طلبة فقط.

الدرس التطبيقي

التطبيق الأول: قراءة التلخيص

يضع المعلم النص بين أيدي الطلاب قبل يوم واحدٍ على الأقل لقراءته على مهل ودون ضغط الوقت الصفي، هذا إن لم يكن ثمة كتاب لتعليم الكتابة. وفي بداية الحصة المقررة يطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة لتحقيق هدفين أساسيين هما:

١. تقسيم النص شكليًا إلى فقرات مميزة تدل كل واحدة على فكرة معينة.
٢. استخلاص الفكرة الرئيسة من كل فقرة.

وقد يكون مفيدًا جدًا أن يطلب إلى المتعلمين تحديد الجمل التي تصلح أن تكون جملَ الموضوع في كل وحدة من وحدات النص. وبعد الانتهاء من القراءة يستمع المعلم إلى

مواضع تحديد الفقرات وفقًا للأفكار الرئيسية شفويًا، وصولاً إلى تحديد هذه المواضع. وإذا كان ممكنًا عرض النص حاسوبيًا كان ذلك أسهل على الطلبة وأفضل توصيلاً للمعلومة. فإذا انتهى الطلبة من ذلك طلب إلى كل واحد منهم أن يقرأ الأفكار التي حددها وفقًا لتقسيمه النصّ إلى وحدات معنوية.

اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ في أَمْريكا[1]

الْمُفْرَدات:

الْهِجْرَة: أَنْ يَتْرُكَ الإِنْسانُ بَلَدَهُ الأَصْليَّ لِيَعيشَ في بَلَدٍ آخَرَ.

مَطْلَع: بِدايَة؛ مَطْلَعُ الْعام، مَطْلَعُ الأُسْبوع، مَطْلَعُ الْقَرْن، مَطْلَعُ الشَّمْس (شُروق الشَّمْس).

إيذانًا: إِعْلانًا، بِدايَةً.

الْمُتَغَيِّرات: تَغَيُّرُ الظُّروفِ السِّياسِيَّةِ أَوِ الاجْتِماعِيَّةِ أَوِ الاقْتِصادِيَّة.

مَحَلَّ عِنايَة: مَوْضِعَ اهْتِمام.

قِمَّة: أَعْلى الشَّيء وأَفْضَلُهُ.

دَوافِع: أَهْداف، أَغْراض. الْمُفْرَد: دافِع.

الانْتِماء: الشُّعورُ بِالاتِّصالِ النَّفْسِيِّ بِالْوَطَنِ أَوِ الدِّينِ أَوِ الْجَماعَةِ.

تَسودُ: تَنْتَشِرُ، تَكْثُرُ.

ابْتِعاثُ الطَّلَبَةِ: إِرْسالُ الطَّلَبَةِ خارِجَ الْبِلادِ لِيَتَعَلَّموا.

رَوابِط: مُفْرَدُها رابِطَة؛ وَهِيَ مَجْموعَةٌ مِنَ الأَشْخاصِ الْمُتَخَصِّصينَ في مَوْضوعٍ مُعَيَّن، مِثْلُ: رابِطَةِ لاعِبي كُرَةِ الْقَدَم، وَرابِطَةِ عُلَماءِ الْمُسْلِمينُ، وَرابِطَةِ الْكُتّابِ الأُرْدُنِيّينَ.

الرَّوْضَة: مَرْحَلَةٌ تَعْليمِيَّةٌ تَسْبِقُ دُخولَ الْمَدْرَسَة.

خالِصَة: صافِيَة، نَقِيَّة.

١ – النص مأخوذ من كتاب وليد العناتي ومحمود الشافعي: «نون والقلم» التواصل بالعربية للناطقين بغيرها٣.

سَعْيًا دَؤوبًا: الْعَمَلُ بِجِدٍّ وَاسْتِمْرارٍ لِتَحْقيقِ هَدَفٍ مُحَدَّدٍ.

التَّرْكيبَةُ الاجْتِماعِيَّةُ: عَناصِرُ الْمُجْتَمَعِ الثَّقافِيَّةُ وَالاجْتِماعِيَّةُ وَالاقْتِصادِيَّة.

لافِتًا: ظاهِرًا، بارِزًا.

حاضِرَةً: مَوْجودَةً.

الأَعْلامُ الْعَرَبِيَّةُ: أَسْماءُ الأَشْخاصِ وَالدُّوَلِ: عَبْدالله، فاطِمَة، فِلَسْطين.

لاحِظ الْمَعْنى فيما يَأْتي:

- انْقَلَبَتِ الأُمورُ رَأْسًا عَلى عَقِب: تَغَيَّرَت الظُّروفُ تَغَيُّرًا كُلِّيًّا.
- تَقْريبُ وُجْهاتِ النَّظَر: مُساعَدَةُ فَريقَيْنِ مُخْتَلِفَيْنِ عَلى التَّفاهُم، وَتُسْتَعْمَلُ هذِهِ الْعِبارَةُ كَثيرًا في مَجالِ الْمُفاوَضاتِ السِّياسِيَّةِ.

اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ في أَمْريكا

لاشَكَّ في أَنَّ هِجْرَةَ أَعْدادٍ كَبيرَةٍ مِن الْعَرَبِ مُنْذُ مَطْلَعِ الْقَرْنِ الْماضي إِلى الْولاياتِ الْمُتَّحِدَةِ الأَمْريكِيَّةِ وَاسْتِقْرارَهُمْ فيها قَدْ كانَ إيذاناً بِدُخولِ الْعَرَبِيَّةِ إِلى الْولاياتِ الْمُتَّحِدَةِ بِوَصْفِها لُغَةَ جَماعَةٍ كَبيرَةٍ تَفْرِضُ عَلَيْها كَثيرٌ مِن الظُّروفِ الاسْتِقْرارَ هُناكَ. وَمَعَ مَرِّ الزَّمَنِ كانَتْ هذِهِ الْجَماعَةُ تَتَكاثَرُ بِفِعْلِ إِحْضارِ الْعائِلاتِ وَالأَقارِبِ مِن الْبِلادِ الْعَرَبِيَّةِ وَتَشْجيعِهِمْ عَلى الاسْتِقْرارِ في أَمْريكا لأَسْبابٍ أَهَمُّها أَسْبابٌ سِياسِيَّةٌ وَاقْتِصادِيَّةٌ وَعِلْمِيَّة. وَلَمّا كانَتِ الْعَرَبِيَّةُ لُغَةَ هذِهِ الْجَماعاتِ فَإِنَّهُ مِن الطَّبيعِيِّ أَنْ تَتَأَثَّرَ بِالْمُتَغَيِّراتِ الاجْتِماعِيَّةِ وَالسِّياسِيَّةِ وَالاقْتِصادِيَّةِ الَّتي تَمُرُّ بِها الْولاياتُ الْمُتَّحِدَةُ الأَمْريكِيَّةُ. وَيَظْهَرُ أَنَّ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ لَمْ تَكُنْ مَحَلَّ عِنايَةِ الْحُكومَةِ الأَمْريكِيَّةِ لِفَتْرَةٍ طَويلَةٍ مِنَ الزَّمَنِ إِلى أَنْ وَقَعَتْ أَحْداثُ الْحادي عَشَرَ مِنْ أَيْلولَ فَانْقَلَبَت الأُمورُ رَأْساً عَلى عَقِب، وَصارَت الْعَرَبِيَّةُ في قِمَّةِ أَوْلَوِيّاتِ الإِدارَةِ الأَمْريكِيَّةِ؛ إِذْ عُدَّت الْعَرَبِيَّةُ أَهَمَّ اللُّغاتِ الْمَصيرِيَّةِ وَالْحاسِمَةِ في الأَمْنِ الْقَوْمِيِّ الأَمْريكِيّ، وَصارَ هُناكَ عِنايَةٌ كَبيرَةٌ بِتَعَلُّمِ الْعَرَبِيَّةِ وَتَعْليمِها. وتَتَمَثَّلُ مَظاهِرُ الْعِنايَةِ بِالْعَرَبِيَّةِ في الْمُجْتَمَعِ الأَمْريكِيِّ في: ابْتِعاثِ الطَّلَبَةِ الأَمْريكِيّينَ إِلى الْجامِعاتِ الْعَرَبِيَّة، وَالتَّوَسُّعِ في بَرامِجِ تَعْليمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ في

الْجامعاتِ وَالْمَدارِسِ، وَعقْدِ النَّدَواتِ وَالْمُؤْتَمَراتِ الْمُتَخَصِّصَةِ باللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَإِنْشاءِ رَوابِطَ وَجَمْعِيّاتٍ لِمُعَلِّمي الْعَرَبِيَّةِ وَباحِثيها، وَلَعَّلَ أَهَمَّ هذِهِ الرَّوابِطِ «الرّابِطَةُ الأَمْريكِيَّةُ لأَساتِذَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ»، وَأَيْضًا رابِطَةُ مُعَلِّمي الْعَرَبِيَّةِ مِنَ الرَّوْضَةِ إِلى الصَّفِّ الثاني عَشَرَ. أَمّا دَوافِعُ الطُّلاّبِ لِتَعَلُّمِ الْعَرَبِيَّةِ فَتَخْتَلِفُ مِنْ شَخْصٍ لآخَرَ؛ فَأَبْناءُ الْمُهاجِرينَ الْعَرَبِ يَرْغَبونَ في تَعَلُّمِ الْعَرَبِيَّةِ لأَنَّها تُعَبِّرُ عَن انْتِمائِهِمْ وَأَصْلِهِمُ الْعَرَبِيِّ، وَكَذلِكَ لأَنَّها لُغَةُ الْقُرْآنِ الْكَريمِ، وَلُغَةُ الْحَضارَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَالإِسْلامِيَّةِ. وَأَمّا الطَّلَبَةُ الْمُسْلِمونَ غَيْرُ الْعَرَبِ فَيَتَعَلَّمونَها لأَنَّها لُغَةُ الْقُرْآنِ وَلُغَةُ الْعُلومِ الإِسْلامِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ، وَهُمْ يَحْتاجونَها لِلْعِبادَةِ. وَأَمّا الطَّلَبَةُ الأَمْريكِيّونَ مِنْ غَيْرِ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمينَ فَلَهُمْ أَهْدافٌ كَثيرَةٌ مِنْها أَهْدافٌ اقْتِصادِيَّةٌ مِثْلُ: الْحُصولِ عَلى وَظائِفَ جَيِّدَةٍ وَذاتِ دَخْلٍ مُرْتَفِعٍ. وَيَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَسْبابٍ ثَقافِيَّةٍ خالِصَةٍ؛ لأَنَّهُ يُريدُ أَنْ يَعْرِفَ حَقيقَةَ الإِسْلامِ وَالْعَرَبِ. وَيَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَغْراضٍ عِلْمِيَّةٍ خالِصَةٍ، وَيَتَعَلَّمُها كَثيرٌ مِنْهُمْ لِلإِسْهامِ في تَقْريبِ وُجْهاتِ النَّظَرِ بَيْنَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمينَ وَالْوِلاياتِ الْمُتَّحِدَةِ الأَمْريكِيَّةِ. وَقَدْ يَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَغْراضٍ سِياحِيَّةٍ. وَاللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ تُمَثِّلُ إِحْدى الظَّواهِرِ اللُّغَوِيَّةِ الاجْتِماعِيَّةِ الَّتي تَسودُ الْمُجْتَمَعَ الأَمْريكِيَّ؛ لأَنَّ كَثيراً مِنَ الْمُهاجِرينَ الْعَرَبِ الأَمْريكِيّينَ لا يَزالون يَتَحَدَّثونَ الْعَرَبِيَّةَ فيما بَيْنَهُمْ وَيَسْعَوْنَ سَعْيًا دَؤوبًا إِلى تَعْليمِها لأَبْنائِهِمْ؛ حِفاظًا عَلى هُوِيَّتِهِمُ الثَّقافِيَّةِ وَأُصولِهِمُ الْعِرْقِيَّةِ؛ إِذْ إِنَّ مَعْرِفَةَ الْعَرَبِيَّةِ تُمَثِّلُ أَدَلَّ الْعَلاماتِ عَلى أُصولِهِمُ الْعَرَبِيَّةِ. وَلَيْسَ غَريبًا الْقَوْلُ إِنَّ الْجالِياتِ الْعَرَبِيَّةَ، كَغَيْرِها مِنَ الْجالِياتِ، تَميلُ إِلى التَّجَمُّعِ في مَناطِقَ مُعَيَّنَةٍ قَدْ تَعودُ في أَصْلِها إِلى وُجودِ الأَقارِبِ أَوْ ظُروفِ الْعَمَلِ أَوِ الدِّراسَةِ. وَهكَذا فَإِنَّ النَّظَرَ في التَّرْكيبَةِ الاجْتِماعِيَّةِ وَالثَّقافِيَّةِ لِبَعْضِ الْوِلاياتِ الأَمْريكِيَّةِ يَكْشِفُ عَنْ تَجَمُّعاتٍ عَرَبِيَّةٍ وَإِسْلامِيَّةٍ قَدْ يَصِلُ تَعْدادُ أَفْرادِها إِلى عَشَراتِ الآلافِ، كَما هِيَ الْحالُ في «ديترويت»؛ وَلِذلِكَ كانَ مِنَ الطَّبيعِيِّ أَنْ تَجِدَ عَدَدًا مِنَ الدِّراساتِ الاجْتِماعِيَّةِ وَالثَّقافِيَّةِ الَّتي تَتَناوَلُ التَّجَمُّعاتِ الْعَرَبِيَّةَ في الْوِلاياتِ الْمُتَّحِدَةِ. وَفي الإِطارِ الاجْتِماعِيِّ الثَّقافِيِّ نَفْسِهِ نَجِدُ أَنَّ الْعَرَبِيَّةَ تَحْضُرُ حُضورًا لافِتًا بِوَصْفِها وَسيلَةَ تَواصُلٍ وَتَفاهُمٍ بَيْنَ الْعَرَبِ وَغَيْرِهِمْ مِنَ الْمُسْلِمينَ؛ إِذْ تُمَثِّلُ لُغَةً مُشْتَرَكَةً يَسْتَعْمِلُها الْعَرَبُ وَإِخْوانُهُمُ الْمُسْلِمونَ في أَداءِ الْعِباداتِ

وَالشَّعائِرِ الإِسْلامِيَّةِ، وَما يَتْبَعُها مِنْ مُناسَباتٍ وَطُقوسٍ دينِيَّةٍ مُخْتَلِفَةٍ. وَلَمَّا كانَتِ الْعَرَبِيَّةُ لُغَةً حَيَّةً مُتَداوَلَةً في الْمُجْتَمَعِ الأَمْريكِيِّ كانَ طَبيعِيًّا أَنْ تُؤَثِّرَ، وَلَوْ تَأْثيرًا بَسيطًا، في اللُّغَةِ الإِنْجليزِيَّةِ، في بِنْيَتِها وَبَعْضِ قَواعِدِها؛ فَقَدْ أَدَّتْ طَبيعَةُ الأَسْماءِ الْعَرَبِيَّةِ وَبِنْيَتُها التَّرْكيبِيَّةُ إِلى اقْتِحامِ الإِنْجليزِيَّةِ، فَصارَ طَبيعِيًّا أَنْ تَجِدَ الاسْمَ الأَوَّلَ يَتَقَدَّمُ اسْمَ الْعائِلَةِ، وَصارَ مَقْبولاً أَنْ تَجِدَ «ال» التَّعْريفِ حاضِرَةً في الاسْمِ الْعَرَبِيِّ الْمُثْبَتِ بِالإِنْجليزِيَّةِ، وَيَنْضافُ إِلى ذلِكَ أَنَّ الأَعْلامَ الْعَرَبِيَّةَ صارَتْ مُكَوِّنًا ثابِتًا مِنْ مُكَوِّناتِ الثَّقافَةِ الأَمْريكِيَّةِ، وَلاسِيَّما الأَسْماءُ الْعَرَبِيَّةُ الْخالِصَةُ الَّتي لَمْ تُحَرِّفْها الْكِتابَةُ أَوِ النُّطْقُ الإِنْجليزِيُّ. ثُمَّ إِنَّ الإِنْجليزِيَّةَ بَدَأَتْ تَسْتَوْعِبُ مُفْرَداتٍ عَرَبِيَّةً وَتَسْتَعْمِلُها في مُعْجَمِها، بِصَرْفِ النَّظَرِ عَنْ طَبيعَةِ هذِهِ الْمُفْرَداتِ أَوْ مَدْلولاتِها السِّياسِيَّةِ، وَمِنْ ذلِكَ الْكَلِماتُ الإِسْلامِيَّةُ في الْحَياةِ الْعامَّةِ: الصَّلاةُ وَالزَّكاةُ وَالْحَجُّ وَعيدُ الْفِطْرِ، وَعيدُ الأَضْحى، وَالسَّلامُ عَلَيْكُمْ....، وَإِنَّ بَعْضَ الْمُفْرَداتِ الَعَرَبِيَّةِ صارَتْ عَلامَةً تِجارِيَّةً واضِحَةً؛ كَلِمَةَ «حَلال»!

التطبيق الثاني: كتابة التلخيص

يوضِّح المعلم للطلبة نظريًّا الفرق بين كتابة الفكرة الرئيسية وكيفية تلخيص النص، مركِّزاً على الاختصار قدر الإمكان، ومبينًا أن التلخيص لا يعتني بالتفاصيل الدقيقة وتفصيل الآراء والقضايا التي يطرحها النص، وإنما غايته أن يَدُلَّ القارئَ على مستصفى المعلومات والأفكار الواردة في النص، وأنَّه لا يحِقُّ للطالب (المُلَخِّص) التَّصَرُّف في معلومات النَّص بالزيادة أو الحَذف، وأنَّه ليس من مهمَّات التلخيص التَّعليق على أفكار النَّص أو نَقْدِها. وبعد ذلك يطلب إليهم تحويل الأفكار الرئيسة التي دوَّنوها إلى ملخص شامل للنص. ويمكن للمعلم أن يزوِّد المتعلمين بتراكيبَ وجمل مفتاحية تساعدهم على إنجاز المهمة إنجازًا متقنًا؛ فقد يقدِّم العبارات التالية:

- وخلاصة النصّ أن.....
- يتناول النص موضوع/ قضية.....
- يقدِّم النص صورة موجَزةً لـ.....
- وهكذا.......

وتتمثل أهمية هذه الجمل الافتتاحية في أنها تساعد المتعلم على تجاوز صعوبة كتابة (جملة الموضوع، جملة الافتتاح).

ولا يتوقف دور المعلم في هذا التطبيق على ذلك؛ ذلك أن منهج المعالجة يقتضيه أن يستجيب للمسوَّدات الأولى التي يكتبها الطلبة، وتتمثل هذه الاستجابات في متابعة الطلبة في أثناء الكتابة وتزويدهم بمعلومات مشجعة، ومن هذه الاستجابات:

- هذه البداية جيدة.
- هل التزمتَ بترتيب الأفكار كما جاءت في النص؟
- مؤلِّف النَّص رجل أم امرأة؟
- تأكَّدي من حروف العَطْف.
- ....إلخ.

وبعد انتهاء الطلبة من كتابة التلخيص يطلب المعلم إلى كل واحد أن يقرأ تلخيصه أمام زملائه(إنْ أمكن ذلك)، ويتيح لهم التعليق على التلخيص من حيث شموله واستنفاده القضايا المطروحة في النص. ويمكن أن يتوقف المعلم عند بعض القضايا اللغوية كاستعمال بعض المفردات استعمالاً خاطئاً ، حيث يكتب بضعة أمثلة على الاستعمال الصحيح، ومن الضروري أن يتوقف عند أعطاب الخطاب الناتجة عن الخطأ في استعمال الروابط استعمالاً صحيحًا، أو عدم استعمال الضمير المناسب. وقد يركِّز على بعض التراكيب التي تربط بين فقرات النص المختلفة، ومنها: وبناءً على ذلك، ولهذا كلِّه، وهكذا نجد أن، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد ولكنه يتجاوزه إلى، وتتمثل أهم أسباب.......إلخ.

التطبيق الثالث: إعادة الترتيب.

يقصد هذا التطبيق إلى أن يَتمثَّل الطالب بنية إحدى فقرات النص اعتمادًا على بنية النص الشكلية، ولعل أهم قصد هنا أن يَسْتَدلَّ بأدوات اتّساق النص على البنية الصحيحة[1].

١- سمى بعض الباحثين هذا النوع من التمرينات «تمرينات المُقارَبَة approximation exercise» وذلك لأن المتعلمين يجتهدون في إعادة بناء النص الأصلي ومقاربته، وقد يصل بعضهم إلى بناء جديد صحيح مبني على فهمهم لترتيب المعلومات وعناصر الخطاب المختلفة. انظر:

- Cook, Guy. (1992). Discourse ,Oxford University Press, Printed in Hong Kong .

أقرأُ الفقرة التالية، ثُم أُرتِّبها ترتيباً صحيحًا، ثُمَّ أُقارنها بالنص الأصلي.

إِذْ إِنَّ مَعْرِفَةَ الْعَرَبِيَّةِ تُمَثِّلُ أَدَلَّ الْعَلاماتِ عَلى أُصولِهِمُ الْعَرَبِيَّة. وَيَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَسْبابٍ ثَقافِيَّةٍ خالِصَة؛ لأَنَّهُ يُريدُ أَنْ يَعْرِفَ حَقيقَةَ الإِسْلامِ وَالْعَرَب وَأَمّا الطَّلَبَةُ الأَمْريكِيّونَ مِنْ غَيْرِ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمينَ فَلَهُمْ أَهْدافٌ كَثيرَةٌ مِنْها أَهْدافٌ اقْتِصادِيَّةٌ مِثْلُ: وَقَدْ يَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَغْراضٍ سِياحِيَّة. الْحُصولِ عَلى وَظائِفَ جَيِّدَةٍ وَذاتِ دَخْلٍ مُرْتَفِعٍ. لأَنَّ كَثيراً مِنَ الْمُهاجِرينَ الْعَرَبِ الأَمْريكِيّينَ لا يَزالون يَتَحَدَّثونَ الْعَرَبِيَّةَ فيما بَيْنَهُمْ وَيَسْعَوْنَ سَعْيًا دَؤوبًا إِلى تَعْليمِها لأَبْنائِهِمْ؛ حِفاظًا عَلى هُوِيَّتِهِمُ الثَّقافِيَّةِ وَأُصولِهِمُ الْعِرْقِيَّة وَيَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَغْراضٍ عِلْمِيَّةٍ خالِصَة، وَيَتَعَلَّمُها كَثيرٌ مِنْهُمْ لِلإِسْهامِ في تَقْريبِ وُجْهاتِ النَّظَرِ بَيْنَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمينَ وَالْوِلاياتِ الْمُتَّحِدَةِ الأَمْريكِيَّةِ.. وَاللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ تُمَثِّلُ إِحْدى الظَّواهِرِ اللُّغَوِيَّةِ الاجْتِماعِيَّةِ الَّتي تَسودُ الْمُجْتَمَعَ الأَمْريكِيَّ؛

ومن المؤكد أن هذا التمرين سيختبر قدرة المتعلم على إعادة بناء النص باقتداره على تعرُّف الوظائف الخطابية لكثير من مؤشِّرات الخطاب التي تدل على بدء جملة أو معلومة وانتهاء أخرى؛ فمن ذلك أن عليه اكتشاف الحقائق الخطابية التالية:

- لا يمكن أن تبدأ الجملة العربية بـ(إذ إن)، وأن هذا التركيب ينبغي أن يُسْبَقَ بجملة تكون معلومة ويأتي هذا التركيب لتفسيرها.
- ضرورة اكتشاف العلاقة الدلالية والمعلوماتية عندما يمرُّ بتركيب (لأن)؛ إذ عليه أنْ يعرف حقيقتين : أولاهما أنَّ ثمة ربطًا بين سبب ونتيجة أو علاقة تفسيرية، وثانيتهما أنه ينبغي أن يتعرف طبيعة هذا العلاقة منطقيًا ومعلوماتيًا؛ فليس مقبولاً مثلاً القول:

وَقَدْ يَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَغْراضٍ سِياحِيَّة لأَنَّ كَثيراً مِنَ الْمُهاجِرينَ الْعَرَبِ الأَمْريكِيّينَ لا يَزالون يَتَحَدَّثونَ الْعَرَبِيَّةَ فيما بَيْنَهُمْ.

ومثل هذه العناصر الخطابية كثيرة في هذا النص، واحترس بالقول: إنّ المُتَعَلِّم قد ينتج فقرة جديدة بترتيب منطقي صحيح ومقبول ولكنه ترتيب يختلف عن النص الأصلي، ولا غضاضة في ذلك.

التطبيق الرابع: أدوات تماسك الخطاب(الروابط)

يقصد هذا التدريب إلى تحديد أدوات اتساق النص؛ الكلمات والأساليب التي ربطت عناصر الفقرة أو النص، وتحديد طبيعة هذا الربط (العلاقة الدلالية أو المنطقية...).

أتأمَّلُ الجمل التالية، ثم أُحدِّد العناصر اللغوية التي أَرى أنَّها أدت إلى ترابط الجمل، ثم أُبَيِّن وظيفتها، كما في المثال التالي:

وَلَمّا كانَتِ الْعَرَبِيَّةُ لُغَةَ هذِهِ الْجَماعاتِ فَإِنَّهُ مِن الطَّبيعيِّ................

لَمَّا...فإنه العلاقة: ارتباط شَرْطيّ؛ سبب ونتيجة.

- وتَتَمَثَّلُ مَظاهِرُ الْعِنايَةِ بِالْعَرَبِيَّةِ في الْمُجْتَمَعِ الأَمْريكِيِّ في.......................
- وَيَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَسْبابٍ ثَقافِيَّةٍ خالِصَة؛ لأَنَّهُ يُريدُ أَنْ يَعْرِفَ حَقيقَةَ الإِسْلامِ وَالْعَرَب........
- وَأَمّا الطَّلَبَةُ الأَمْريكِيّونَ مِنْ غَيْرِ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمينَ فَلَهُمْ أَهْدافٌ كَثيرَةٌ مِنْها أَهْدافٌ اقْتِصادِيَّةٌ مِثْلُ:..............................
- وَيَسْعَوْنَ سَعْيًا دَؤوبًا إِلى تَعْليمِها لأَبْنائِهِمْ؛ حِفاظًا عَلى هُوِيَّتِهِمُ الثَّقافِيَّةِ وَأُصولِهِمُ الْعِرْقِيَّة؛ إِذْ إِنَّ مَعْرِفَةَ الْعَرَبِيَّةِ تُمَثِّلُ أَدَلَّ الْعَلاماتِ عَلى أُصولِهِمُ الْعَرَبِيَّة.

التطبيق الخامس: تعرُّف وظائف المفردات في الخطاب.

وغاية قصد هذا التدريب تعريف المتعلمين بالوظائف الخطابية (التركيبية) التي تؤديها المفردات في النص من حيث هي أدوات ربط أو أدوات فصل بين الوحدات النَّصِّيَّة الفرعية في النص.

وردت في النص تراكيب ومفردات مهمة أسهمت في بناء النص، أكمل الجدول التالي على وفق المثال:

الكلمة/ التركيب	الوظيفة في النص
لأَسْبابٍ أَهَمُّها	التفصيل/ التعداد
إلى أن	
وتتمثَّلُ مظاهر	
وأيضًا	
وكذلك	
مِثْلُ	
وهكذا فإن	
حفاظًا	
لذلك	
ينضافُ إلى ذلك	
ومِنْ ذلكَ	
إِذْ إِنَّ	

التطبيق السادس: كتابة نص وَصْفيّ

يشرح المعلم لطلبته معنى النص الوصفيّ، ويركز على عدد من القضايا، منها: تركيز الوصف على الجملة الاسمية القصيرة، واستخدامه للأسماء المشتقة (الوصف): اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل، وصيغة المبالغة، واستخدام الفعل المضارع أكثر من غيره من الأفعال، ويطلب إليهم قراءة الفقرة الأولى من النص، ثم كتابة فقرة واحدة تصف تعليم اللغة العربية في بلادهم.

ويمضي التطبيق على نسق التطبيق الأول من حيث دور المعلم وإسهامه في تسيير المهمة الكتابية وإنجازها على الوجه المؤَمَّل. وقد يغيِّر المعلم في تدابيره هنا فيطلب من

المتعلمين تبادل كتاباتهم والتعليق عليها كتابيًا بالعربية، وهو ما يُعْرَفُ بـِ « مُراجعة الأقران» ثم يتيح لهم فرصة التّحاور حول ما كتبوه. وقد يستأذن المعلم أحد طلبته في عرض موضوعه أمام الطلبة على العارِض؛ ليتناوله ببيان وجوه القوة والنقائص التي اعترته، ولا سيما ما تعلق بانسجام النص واتساقه.

التطبيق السابع: الكتابة المقارِنة ١

يقصد هذا التطبيق تدريب المتعلمين على كيفية إنتاج نص مقارِنٍ يعتني بالمقارنة بين موضوعين أو قضيتين أو حالتين...إلخ. أما المطلوب على وجه التحديد فهو أن يكتب الطالب مقالةً قصيرةً لا تتجاوز عشرين سطرًا يقارن فيها بين تعليم اللغة العربية في بلده وتعليمها في أمريكا. وضبطًا للموضوع فإن المعلم يحصر المقارنة في مجالات معينة، ومنها: أسباب إقبال الطلبة على تعلم العربية، وأساليب التدريس، والكتب والمواد التعليمية، والمدرِّسون.

يبدأ دور المعلم التوجيهي والتدريبي في شرح معنى المقارنة وكيفية إجرائها، ويُنْصَحُ بأن يركز لهم على كيفية انعقاد أسلوب التفضيل باللغة العربية (أفضل ، أسهل، أصعب، أقرب، أكثر، أطول عمرًا، أحسنُ تدريبًا، أسهل تنفيذًا، التعليم في بلدي أصعب من.... إلخ). كما يقدِّم لهم تراكيبَ ومفردات تمثل أدواتِ ربط مهمة لإنجاز النصوص المقارنة، وذلك مثل: يختلف، الاختلاف، التشابه، يشبه، الفرق بين، إن المقارنة، أقلّ، أكثر، أمْهَرُ، الفرق ليس كبيرًا ....إلخ. وقد يقترح المعلم عليهم أن يصنعوا جدولاً يضم النقاط الرئيسة التي يرغبون في تسجيلها في المقالة، ثُمَّ تحويلها إلى مَقالةٍ متماسكة مترابطة.

ويسير الدرس على ما هو مرسوم له من الأول؛ أن يكتب الطلبة والمعلم يتجول بينهم ملاحظًا مساعدًا وموجِّهًا. فإذا ما فرغ الطلبة من الكتابة تبادلوا نصوصهم للتعليق كتابيًا عليها وذلك لاستفتائهم في مدى وضوح الأفكار من ناحية، ومدى التزامها ببنية النص المقارن. فإذا ما عرض للمعلم عطَبٌ ظاهر من أعطاب الخطاب توقَّف عنده وبيَّنه واستبدل به الأسلوب الصحيح.

التطبيق الثامن: الكتابة المقارِنة٢

و هذا التطبيق توسيعٌ للتطبيق السابق ومدٌّ له؛ إذ يقصد المقارنة بين تجربتين في تعليم العربية؛ إحداهما تجربة المتعلم في بلده، والثانية تجربة تعلمه في بلد عربيّ. ويبدو أن هذا التطبيق سيكون أيسر من السابق؛ إذ سيعتمد على معطيات التطبيق السابع الرئيسة؛ وفيه يطلب المعلم إلى طلبته العودة إلى مقالتهم المنجزة في التطبيق السابق ليستفيدوا منها في المقارنة بين التجربتين، ويزيد المعلم وجوه مقارنة أخرى لم ترد في المقارنة السابقة، كطبيعة ظروف التعلم، وأهمية تعلم العربية في بلادها، ومشكلة العامية والفصحى..........إلخ.

التطبيق التاسع: الكتابة الإقناعية

وغاية القصد هنا أن ينتج الطالب رسالةً إقناعية يوجِّهها إلى أحد أصدقائه لإقناعه بتعلم العربية، مقدِّمًا أسبابًا مقنعة قوية من تجربته الخاصة، ومنطلقة من ظروف صديقه ومجتمعه. ولعل خير بداية لهذا التطبيق العودة إلى المقالات التي كتبوها حول أسباب إقبال الطلاب في بلادهم على تعلم العربية، وقد يزوِّدهم المعلم ببعض الأسباب العامة: أسباب اقتصادية، وسياسية، ودينية...إلخ. ثم يكون من باب الضرورة تذكيرهم بالتزام تقاليد الخطاب التّراسليّ الوديّ وأعرافه: التحية، وافتتاحية الخطاب،........... والختام.

ولعل أفضل وسيلة لقياس مدى قدرة النص على الإقناع هي قراءة النص أمام زملاء الصف، ثم الاستماع إلى ردودهم حول مدى اقتناعهم بالأسباب التي قدمها كل طالب. ومع نهاية كل قراءة يكون للمعلم دور التوجيه والتعليق والتصويب.

التطبيق العاشر: الكتابة التقريرية والتقييمية

والمقصود أن يكتب المتعلم تقريرًا مفصلاً حول برنامج اللغة العربية الذي يتعلم فيه(في الأردن مثلاً) على أن يتضمن هذا التقرير تقييماً لفقرات محددة، وينتهي بتوصية مناسبة. ويكون التمرين على النحو التالي:

أُكْتُبُ ردًّا مناسبًا على الرسالة التالية:

السيد كيم شو لي المحترم

أرجو أن تُقَدِّمَ لنا تقريرًا مفصَّلاً عن برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة س، من حيث: الكتب التعليمية، والمدرّسون، والبيئة الصفية، وطرق التدريس. وذلك في ضوء تجربتك الخاصة.

وأرجو أن يكون التقرير جاهزاً مع نهاية هذا الشهر.

د. شوان هون

رئيس قسم الدراسات العربية في جامعة بوسان

٢٠١٦/٥/١٠

وظاهر أنَّ على المتعلم أن يُنْجِزَ كتابةً تقريريةً وصفية تتناول صفاتٍ محددةً في هذا البرنامج، مقرونةً بتقييم الكاتب المتعلِّم للبرنامج وجوانبه المطلوبة، ومنتهيًا إلى توصيات تنصح بهذا البرنامج أو تدعو إلى تغَييره. ثم إنَّ ذلك كلَّه ينبغي أنْ يلتزم إطار الخطاب التراسليّ الرَّسْميّ؛ إذ عليه أن يراعي أعراف المكاتبات الرسمية وما تنطوي عليه من علاقات القوة بين المتخاطبين. ولعله يصحُّ للمعلم أن ينصح المتعلمين بالعودة إلى رسالتهم الإقناعية ونصهم المقارن ليستفيدوا المعلوماتِ التي دونوها هناك.

التطبيق الحادي عشر: الكتابة النقدية

والمقصود أن يكتب الطالب مقالةً شاملة يقيّم فيها النص القرائي من زوايا متعددة كالمفردات والأسلوب، وطريقة عرض الموضوعات، وتسلسل الأفكار، ومدى مطابقة المعلومات للواقع إن كان ثَمّة طلبةٌ أمريكيون.

وإنما جُعِل هذا التطبيق أخيرًا ليكون المتعلم قد مَهَر أنواع الكتابة المختلفة، وصار قادرًا على استعمال الأساليب للدلالة على المقصود، ولاسيما الكتابة التقييمية ونقد النص. ولعل خير وسيلة لإنجاز هذه المهمة تكون:

أكْتُبُ مقالةً نقديةً أُقيِّم فيها نص «اللغة العربية في أمريكا» من حيث: الأفكار، والأساليب، وبناء النص....إلخ، وأدْعَمُ رأيي بأمثلة من النص.

ذَيْلٌ على التطبيق:

وينبغي أن أحترس، في نهاية هذه الوحدة، بتنبيهات أراها حاسمة ومحورية في إنجاز المهامّ التعليمية على الوجه المؤَمَّل، وهي:

١. أنَّ إنجاز المهام الكتابية السالفة يقتضي أن يكون ثمة دروس مخصصة للكتابة والإنشاء لا جزءًا عامًا من البرنامج الدراسي.

٢. أن تطبيق منهج المعالجة يقتضي أن تكون حصةُ الكتابةِ عملاً تواصليًا مستمرًا بين الطلبة أنفسهم والمعلم.

٣. أنّ وظيفة المعلم لا تتوقف على التدريس والتوجيه داخل الصف فقط، ولكنه معنيّ بقراءة النصوص في صورتها الأخيرة وتقييمها، ومناقشتها أحيانًا مع الطلبة.

٤. أنْ يعتني المعلم بالاحتفاظ بنسخ من جميع أعمال الطلبة في صورها المرحلية المختلفة لتكون في ملف خاص يتعرف به مدى تقدم الطلبة في إنجاز المهام الكتابية، وتعرف الإستراتيجيات التي يمارسونها في أثناء الكتابة.

٥. يفضَّل أن يحتفظ كل طالب بملفٍ خاص يشبه ملف المعلم، ويتضمن نسخًا من كتاباته في صورها المرحلية المختلفة لتكون أداة يتعرف بها مدى تقدمه في إنجاز المهام الكتابية المختلفة.

٦. ويظهر أن هذه المهام كثيرة وثقيلة؛ ولذلك فإنه ينبغي أن يكون ثمة مَنْ يساعد المعلم في تنفيذ هذه المهام والواجبات، ولاسيما مع كثرة الأعداد.

وأمّا مقدار نجاح الإجراءات المتقدمة فإنه رهين بظروف متعددة أهمها عدد الطلبة في الصف، والساعات المخصصة لدرس الكتابة، ولاشك في أن هذين العاملين يؤثران تأثيرًا بالغًا في مدى إنجاز الطلبة لهذه المهمات ومن ثَمَّ التمكن منها على الوجه المرتضى.

الفصل الرابع
تحليل الخطاب وتدريس الأدب:
رؤى في تدريس القصة القصيرة
للناطقين بغير العربية

وفيه مبحثان:

المبحث الأول: منزلة الأدب في دروس تعليم اللغات الأجنبية.

المبحث الثاني: تدريس القصة القصيرة الناطقين بغير العربية.

مدخل:

يقصد هذا الفصل إلى تقديم طريقة في تدريس القصة الناطقين بغير العربية، منطلقًا من تصور نظري مفاده أهمية القصة في دروس تعليم اللغات الأجنبية.

و هو ينبني على مبحثين :

أما الأول « منزلة الأدب في دروس تعليم اللغات الأجنبية» فإنه يتناول عددًا من الإشكالات المطروحة في هذا السياق؛ إذ يتناول اختلاف اللسانيين والمدرسين حول جدوى الأدب في تعليم اللغات الأجنبية، وهل يستفيد غير المتخصصين باللغة الأجنبية من دروس الأدب؟ وهل ثمة أدب للناطقين باللغة وأدب لغيرهم؟ ثم إن هذا المبحث يعرض لمشكلات النص الأدبي، ويقدم رؤى لكيفية حل هذه المشكلات لاستثماره استثماراً فاعلًا في بناء الكفاية اللغوية وترقيتها.

أما المبحث الثاني « رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة الناطقين بغير العربية» فإنه يقدم عددًا من الرؤى النظرية التي تستفيد من اللسانيات وتحليل الخطاب في تدريس الأدب، ثم ينطوي المبحث على نموذج وحدة دراسية مذيلة بنماذج اختبارية لقياس الكفاية اللغوية في العربية.

المبحث الأول: منزلة الأدب في دروس تعليم اللغات الأجنبية

قضايا إشكالية

ثمة قضايا إشكالية تكتنف تناول الأدب في صفوف تعليم اللغات الأجنبية؛ في المنهاج، وفي تنفيذ الحصة الصفية، وفي جدوى فاعلية الدرس الأدبي. ولعل أهم هذه القضايا تتمثل في ما يلي:

القضية الأولى: في جدوى تدريس الأدب

تمثل الجدوى المحَصَّلة من تدريس النصوص الأدبية في تعليم اللغة الأجنبية قضية إشكالية تنبثق من وجهتي نظر:

إحداهما أن اتخاذ الأدب مادة لتعليم اللغات الأجنبية لا يحقق الجدوى التعليمية المرجوة وإنما يزيد صعوبات التعليم، أما حجج هؤلاء فتتمثل في النقاط التالية(1):

١. لما كان الهدف من تعليم اللغة غالباً هو تعليم البنى النحوية فإن الأدب لن يقدم كثيراً لتحقيق هذا الهدف؛ نظرًا لأنه يتميز ببنيته النحوية المعقدة.

٢. أن دراسة الأدب وتعلمه لن تسهم في مساعدة الطلبة في مواجهة أهدافهم الأكاديمية أو الوظيفية.

٣. أن الأدب سيكون صعباً على الطلبة؛ لأنه غالبًا ما يعكس منظورًا ثقافيًا خاصًا و محدداً ينتمي إلى مفاهيم الثقافة التي ينتمي إليها.

أما وجهة النظر الثانية فتذهب إلى أن استعمال الأدب في تعليم اللغات الأجنبية ذو جدوى عظيمة في تعليم اللغة، وتتمثل هذه الجدوى في(2):

١. أن الأدب سيزيد من مهارات اللغة كلها؛ لأنه سيوسع المعرفة اللغوية بتقديم أمثلة واقعية لاستعمال المفردات، واستخدام البنى النحوية الواقعية، وأساليب اللغة الأجنبية.

٢. أن الأدب مثالي لتنمية الإحساس باللغة الأجنبية وتطوير الوعي باستخدام قواعدها ومفرداتها وأساليبها.

1- Sandra Mckay, Literature in ESL Classroom, in: C.J Brumfit and R.A Carter (1991) Literature and Language Teaching, p: 191

2-- Sandra Mckay, Ibid 191-192.

٣. أن معاناة المشكلات الثقافية في الأدب، رغم صعوبتها، تعمل على ترقية قدرات الطلاب الإبداعية؛ ذلك أن الغاية النهائية من الأدب(كما يرى نورثروب فراي) ليست الإعجاب به، إنما خلق شيء أشبه ما يكون بنقل الطاقة التخيلية من الأدب إلى الطلبة.

٤. يرى بعض اللسانيين والنُّقاد أنَّ الأدب يمثل إحدى حالات تعويض السياق اللغوي الذي يفتقده تعليم اللغات الأجنبية في غير بلادها؛ ذلك أن الأدب يخلق واقعًا وسياقًا لغويًا غير متوافر في بلد غير ناطق باللغة، وهذا السياق إنما يمثل العالمَ الأجنبيَّ، عالَمَ اللغةِ والثقافةِ التي أنتجت هذا الأدب، ولذلك فإن الأدب خير مُعين على توفير تلك الأجواء الثقافية الواقعية والحقيقية التي ينتمي إليها الأديب، وهكذا فإن الأدب يمثل وسيلة مهمة للطالب لولوج الثقافة الأجنبية؛ ثقافةِ اللغةِ المتعلمةِ[1].

القضية الثانية: فئات المتعلمين

وتتمثل هذه القضية في السؤال التالي: هل ثمة فرق بين تدريس الأدب لعموم الطلبة وتدريسه للمتخصصين؟ فهل ثمة فرق بين تدريس الأدب العربي، مثلاً، لمتعلمي العربية على التعميم وتدريسه للمتخصصين في العربية من الأجانب؟ و يمتد هذا الخلاف إلى تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة؛ إذ يرى بعض المتخصصين أنْ لا جدوى من تعليم الأدب الإنجليزي في صفوف تعليم الإنجليزية لأغراض خاصة؛ لأنها لا تفيد المتعلمين كثيراً في حياتهم العملية، على حين يرى آخرون أنها مفيدة ومجدية.

وبالعودة إلى سؤال هذه الإشكالية فإننا نجد فرقًا جوهريًا بين تدريس الأدب الطلبة عامَّة وتدريسه للمتخصصين في العربية؛ ولعل مرجع هذا الافتراق يتمثل في غايات المتعلمين ومقاصدهم؛ ذلك أن متعلمي العربية لأغراض عامَّة غَيْر تخصُّصيَّة يرغبون في تحصيل كفاية لغوية وتواصلية مناسبة تهيئ لهم القدرة الكافية على التواصل الصحيح مع أبناء العربية في المجتمع العربي وفي ميادين أعمالهم المختلفة. أما المتخصصون في اللغة العربية فإن غايتهم من تعلم العربية تتجاوز الكفاية التواصلية إلى كفايات معرفية وثقافية وأدبية مختلفة.

1-- Sandra Mckay, Ibid :193

ويمكن أن نصوغ هذا الفرق صياغة موجزة بالقول: إن تدريس الأدب العربي لغير المتخصصين إنما يهدف، ابتداءً، إلى تطوير كفايات المتعلم الأجنبي اللغوية والتواصلية؛ إذ يسهم النص الأدبي في تقديم مادة مناسبة لتنمية الثروة اللفظية، والبنى النحوية، وبعض الأساليب اللغوية الواقعية (في النثر تعيينًا)، وبذلك فإن غاية هؤلاء المتعلمين غاية نفعية وظيفية أولاً، وقد يكتنفها غاياتٌ جمالية. أما المتخصص فإنه يتجاوز هذه الغاية النفعية الوظيفية الأولية إلى غاية أوسع تتمثل في كفاية معرفية وثقافية وأدبية. فهذا المتخصص محتاج إلى معرفة نظام اللغة الداخلي صوتًا وصرفًا ونحوًا ومعجماً، وتنوعاتها الأسلوبية، وتجلياتها الخطابية، وتاريخها، وخصوصياتها الثقافية، انتهاءً بالوظيفة الجمالية للغة. وهذه الوظيفة الجمالية تعتمد على مفهوم الكفاية الأدبية، والكفاية الأدبية تعتمد على معايير أسلوبية تتمثل في استشعار الفرق بين اللغة العادية واللغة الأدبية متمثلاً في الانزياحات الأسلوبية والإحساس بها وبجمالها. وهذا فرق جوهري بينهما؛ أننا نسعى بالمتخصص من متعلمي العربية إلى بلوغ الكفاية الأدبية.

القضية الثالثة: أدب للناطقين باللغة وأدب للناطقين بغيرها

بات عرفاً مستقرًا في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات أنَّ ثمة فروقاتٍ رئيسيةً بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغير الناطقين بها. وتتمثل هذه الفروقات في:

١. افتراق اكتساب اللغة الأم عن تعليم اللغات الأجنبية.

٢. افتراق منهاج تعليم اللغة لأبنائها عن منهاج تعليمها لغير الناطقين بها.

٣. افتراق الراشدين من غير الناطقين باللغة عن الناطقين باللغة من الأطفال.

وظاهر أنَّ هذه الاختلافاتِ جوهرية وتأسيسية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها. ويهمنا من هذه الاختلافات النقطة الثانية؛ ذلك أنَّ المناهج المعدة لأبناء اللغة تختلف عن مناهج غير الناطقين بها، وهذه الاختلافات مبنية على أسس نفسية ولغوية واجتماعية ومعرفية وثقافية، فهل ينطبق هذا التفريق الحاسم على الأدب؟ فهل ثمة أدب للعرب وأدب لغير الناطقين بالعربية؟ أو: هل ينبغي أن يكون ثمة أدب لغير الناطقين بالعربية؛ أن نؤلف أدبًا خاصًا لغير الناطقين بالعربية؟

لعل المسألة تكون شائكة على أنحاء متعددة! فمن الناحية المنهجية وواقع تعليم العربية لغير الناطقين بها لا يوجد أدب لغير الناطقين بالعربية بالمعنى الحرفي؛ أي أدب

كُتِبَ أصلاً ليدرسه غير العرب، ومن الناحية العلمية والمنهجية أيضاً لا يمكن أن يكون ذلك حقيقة مشهودة. وبيان ذلك في الأسباب التالية:

- أن الأدب إنما هو انعكاس للواقع الثقافي والاجتماعي الذي أُنْتِجَ فيه، وهو يصور هموماً وقضايا واقعية في ذلك المجتمع، واللغة هي الناطقة باسم ذلك المجتمع وهي خير أداة تعبر عنه، وعلى ذلك لا يمكن لنا أن ننتج أدبًا عربيًا ليناسب ثقافة الأجنبي ومعتقداته وتوجهات مجتمعه الخاصة.
- أن إنتاج الأدب ليس عملية واعية يمكن التحكم فيها وتوجيهها نحو غايات مقصودة؛ إنها عملية معقدة تستمد تعقيدها من تعقيد العملية الإبداعية، ومن هنا فإن توجيه الأدب وجهة محددة إنما هو قتل لجوهرِه...؛ الإبداعِ.
- إذا حاولنا التحكم في النص الأدبي فإن ذلك سينعكس على بنيته الفنية وعلى لغته انعكاساً ظاهراً؛ ذلك أن الكاتب سيلجأ إلى تَمَثُّل القارئ المُنْتَظَر في كل لحظة كتابة؛ سيميل الكاتب إلى التخلي عن التقنيات الفنية و استراتيجيات السرد المتداولة لِيُسَهِّلَ على المتعلم الأجنبي فهم النص، وسيكون التركيز هنا على فهم المعنى وليس على تمثل العلاقة الأسلوبية بين الشكل والمضمون. أما من الناحية اللغوية فإن الكاتب سيلجأ إلى تيسير التراكيب النحوية وبناء الفقرات، وسيتجاوز كثيراً من الخصائص البنيوية والأسلوبية التي تحقق أدبية النص (ولاسيما في النثر)، أما الحصيلة اللفظية فغالبًا ما ستتوقف؛ إذ سيلجأ الكاتب إلى توظيف المفردات التي يعرفها المتعلم حسب، وسيكون الأدب في هذه الحال أقرب إلى شعر المناسبات المفتَعَلِ قَسْراً!

في طرائق التدريس

لعل تدريس الأدب في صفوف تعليم اللغات الأجنبية يكون أضعف الحلقات؛ ذلك أن البحث النظري فيه نادر وقليل، بَلْه البحوث التطبيقية، وليس الأمر مقتصراً على العربية وإنما يتجاوز ذلك إلى اللغة الإنجليزية التي يعتني أهلها عناية فائقة بتدريسها وتعليمها للناطقين بغيرها. ولعل مَرْجِعَ هذه النُّدرة يعود إلى أسباب متعددة، أهمها:

١. طبيعة النص الأدبي من حيث مضمونه ولغته؛ أما لغته فيغلب أن تُفارِقَ اللغة الواقعية الاعتيادية التي يستعملها الناس في حياتهم اليومية، هذا في النثر أما في الشعر فمن المؤكد أنَّ ثمة افتراقاتٍ كبيرةً بين لغة الواقع واللغة الفنية الشعرية. وأما من حيث المضمون فإن الأدب لا يقدم معلومات خالصة وإنما يقدم رؤى وأفكارًا مصوغة بقوالبَ لغويةٍ فنيةٍ تحتاج قدرًا عاليًا من التركيز والتنبه.
٢. تدنِّي منزلة النصوص الأدبية في برامج تعليم اللغات الأجنبية، وتجاوزها في كثير من المناهج والكتب التعليمية.
٣. الادعاء، كما مَرَّ سابقاً، بأن الأدب يُصَعِّب تعليم اللغة على الطلبة، لذلك يلجأ كثيرون إلى تجاوزه وإهماله.

ولعل النظر في ما وضع من بحوث ودراسات في تعليم العربية يكشف عن فقر شديد في هذا الموضوع؛ ولعل الدراسة النظرية المستفيضة التي وضعها رشدي طعيمة تكون أَوْعَبَ هذه الدراسات[1] ، على قِدَمِها؛ إذ تطرح عددا كبيراً من التساؤلات حول الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية، وتنتهي إلى وضع توجيهات عامة، دون تطبيق، يمكن استثمارها في تطوير تعليم الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية. ويذكر طعيمة في هذا السياق طريقتين لتعليم الأدب هما الطريقة القياسية التي تبدأ بسرد الحقائق والخصائص الفنية التي تميز العصر الأدبي، ثم تقديم النصوص الأدبية الممثلة لهذه الخصائص، والطريقة الاستقرائية التي تبدأ بتقديم النصوص الأدبية الممثلة للعصر الأدبي ثم استخلاص الخصائص الفنية العامة الممثلة لذلك العصر[2].

---

١ – ثمة نقص كبير في البحوث التي تتناول تدريس الأدب العربي للناطقين بغير العربية، وقد وقف الباحث على ثلاثة بحوث في الموضوع حسب، وهي قديمة، أهمها بحث رشدي طعيمة: قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي، منشور في مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الأول ١٩٨٢–١٩٨٣، وأعاد نشره دون تغيير في كتاب تعليم القراءة والأدب...استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع،ص٤٥٦–٤٩٥. وأما البحثان الآخران فهما: بحث عبد الحكيم راضي، تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية....ملاحظات حول الصعوبات والحلول، مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الأول ١٩٨٢–١٩٨٣، وبحث محمد الكومي، تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى....ملاحظات حول تدريس النصوص والأدب، مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الثاني، ١٩٨٤. ووقفت على رسالة دكتوراة أنجز ت بعد بحثي هذا للباحثة الإيرانية مريم جلائي بعنوان « دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانيين». ١٤٣٣ ه.

٢ – رشدي طعيمة، ١٩٨٢–١٩٨٣: ص ٢٦٢–٢٦٣.

ثم أنجزت مريم جلائي أطروحتها للدكتوراة بعنوان « دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانيين»، قاصدة تلمُّس أثر المدخل التواصلي في تدريس نصوص الأدب العربي المعاصر للطلبة الإيرانيين انتهاءً إلى الوقوف على أثر المدخل التواصلي والنص الأدبي في تنمية الكفاية التواصلية بالعربية.

أما في اللغة الإنجليزية فثمة محاولات لتقديم رؤى خاصة في تدريس الأدب الإنجليزي لغير الناطقين بالإنجليزية، ولمتعلمي الإنجليزية لأغراض خاصة، ومن هذه المحاولات:

- محاولة (لِتْلْ وود) وفيها يحلل العمل الأدبي إلى خمسة عناصر ويقابلها بخمس رؤى لسانية شكلية ومضمونية تمثل كل واحدة منها مستوى من مستويات تدريس النص الأدبي من المبتدئ إلى المتقدم. وتعتمد هذه الرؤى على التحليل الأسلوبي اعتمادًا كبيرًا، وينتهي (لِتْلْ وود) إلى الاعتماد على هذه الرؤى للوصول إلى معايير محددة لاختيار النصوص الأدبية، ومنها: الغرض من تدريس النص الأدبي، والكفاية اللغوية، وأهداف المتعلمين[١].
- محاولة ساندرا مكاي (Sandra Mckay) وتتناول فيها أهمية النص الأدبي في تعليم الإنجليزية لغة ثانية، مفندة فيها وجوه الاعتراض على تعليم الأدب في صفوف الإنجليزية لغة ثانية، ومبينة مزايا تعليمه للطلبة الأجانب. وينصب بحثها على افتراض مفاده أن تعليم الأدب لغير الناطقين بالإنجليزية سيسهم في تطوير كفايات الطلبة اللغوية المجردة والكفاية التواصلية ممثلة في استعمال اللغة الإنجليزية في سياقات مقالية ومقامية مناسبة. ثم تقدم نموذجاً مشخصاً لتنمية هاتين الكفايتين اللغوية و التواصلية من خلال النص الأدبي[٢].
- محاولة بويل (J.P.Boyle) لتقديم أنموذج لاختبار الكفاية اللغوية لمتعلمي الإنجليزية لغة ثانية اعتماداً على النصوص الأدبية[٣]؛ إذ يقدم نماذج أدبية،

1 - William T. Littlewood, literature in the school Foreign Language Course, in: C.J Brumfit and R.A Carter (1991) Literature and Language Teaching, pp: 177-183

2- Sandra Mckay ,Ibid , p: 191-198.

3- J . P. Boyle, Testing Language with Students of Literature in ESL Situations, , in: C.J Brumfit and R.A Carter (1991) Literature and Language Teaching, pp: 199-207.

شعرية ونثرية، ثم يبين كيفية جعلها مادة لاختبار الطلبة في مهارات اللغة الإنجليزية كلها: الكتابة بمستوياتها المتعددة، والاستماع، والفهم والاستيعاب، والتحدث والحوار الجدلي.

- محاولة رونالد كارتر Ronald Carter وفيها يقدم نماذج لسانية لاستراتيجيات دراسية في تعليم الأدب للطلبة الأجانب[1]. وفيها يناقش كيفية قراءة النص الأدبي بناء على مهارات لغوية رئيسية، ويركز على استراتيجيات تعليم مهارة القراءة وكيفية استثمارها في تبين معنى النص وإعادة إنتاجه. كذلك يستفيد من أنموذج (وليام لابوف) في تحليل بنية السرد، وهو النموذج الذي طبقه على إنجليزية الأمريكيين الأفارقة في مدينة نيويورك. ويخلص إلى بيان أهمية دمج أنشطة تعليم اللغة والأدب معًا.
- محاولة حسن غزالة[2] لتطوير أنموذج تعليمي يعتمد على المنهج الأسلوبي ونحو النص في تحليل النص الأدبي مركزاً على المستوى المعجمي والمستوى التركيبي وكيفية انعكاس بنية هذين المستويين في بنية القصة ومضمونها؛ ومنتهى غايته أن يبلغ بمتعلم الإنجليزية العربيّ كفاية أدبية تمكنه من تذوق الأدب الإنجليزي والاستمتاع به. ويقوم هذا النموذج على تحليل أسلوبي لقصة «الأختان» لجيمس جويس.

ولكل محاولة من هذه المحاولات خصوصيتها، وإن كانت تُجْمِعُ على أهمية الأدب في تنمية الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية، وتجاوزَ بَعضُها هاتين الكفايتين إلى الكفاية الأدبية، وهي غاية المتخصصين من متعلمي اللغات الأجنبية. ويظهر جلياً أن هذه الدراسات والرؤى تصدر عن رؤى لسانية كالتحليل الأسلوبي و تحليل الخطاب ؛ فالأسلوبية هي منهج شكلي لدراسة النص الأدبي، وتحليل الخطاب يكشف عن أدوات التماسك النصي التي تجعل النص الأدبي خطاباً فنياً متماسكاً، و ينضاف إلى ذلك استفادة بعضها من السرديات.

1 - J . P. Boyle, Testing Language with Students of Literature in ESL Situations, in: C.J Brumfit and R.A Carter (1991) Literature and Language Teaching, pp: 199-207.

٢ – حسن غزالة، الأسلوبية والتأويل والتعليم.

رؤى لحل مشكلات النص الأدبي عند غير الناطقين باللغة

سبق أنْ ذكرنا أنَّ ثمة حججاً للداعين إلى تجاوزِ استعمال الأدب في تعليم اللغات الأجنبية، وهي حجج تنطوي جوهرياً على خطاب مفاده صعوبة النص الأدبي من حيث بنيته اللغوية ومرجعيته الثقافية وجدواه العملية. وحقا أنها تمثل صعوبات حقيقية لمتعلم اللغة الأجنبية، فكيف يمكن التغلب على صعوبات النص الأدبي وجعله أجدى وأنفع في غرفة الصف؟

حاول بعض اللسانيين ومعلمي اللغات الأجنبية أن يقدموا حلولاً ومقترحات للتخفيف من حدة مشكلات النص الأدبي، لجعله أفعَلَ وأجدى للطلبة المتعلمين؛ فقد رأت ساندرا مكاي[1] ، مثلاً، أنه يمكننا التخفيف من هذه المشكلات بعدة طرق هي:

١. تيسير النص وتبسيطه. و هذا التيسير إنما يعني حذف عناصر من النص، ولاشك في أن عملية الحذف ستكون تقديرية تعتمد على حدس المعلم وقدرته على تمييز المهم من غير المهم. ولكن عملية التيسير هذه محفوفة بمخاطر كثيرة، أهمها:

أ- أن التيسير قد يؤدي إلى كسر التماسك النصي في العمل الأدبي وتحطيم بنيته اللغوية، ما ينعكس على مضمونه وقضيته الرئيسية.

ب- ثم إنه قد يؤدي إلى حذف عناصر مهمة تكون دليلاً للمتعلم الأجنبي لبلوغ الفكرة والمعنى.

ج- و قد يؤدي التيسير إلى الحد من المهارات القرائية وتجميدها، و حصر المتعلم في قائمة المفردات التي يعرفها حسب.

ويرى طعيمة أنه عند تبسيط النص الأدبي ينبغي مراعاة أمرين[٢]:

الأول: الحرص الشديد؛ كي لا يُفْسِدَ التبسيط طبيعة النص الأدبي، وحتى لا يغير خصائصه الجوهرية.

والثاني: تقديم النص الأدبي الأصلي للمتعلم، إما في مرشد المعلم الملازم للكتاب، أو تحديد المرجع الذي أُخِذَ منه النص!

1-Sandra Mckay ,Ibid p: 193-194 .

٢- المرجع السابق، ص٢٧٨

وأحسب أن احتفاظ النص بصورته الأصلية سيكون أجدى وأنفع، وأن مكابدة صعوبات فهم العناصر اللغوية والدلالية والتداولية الموجودة في النص الأصلي ستكون أسهل كثيراً من البحث عن حلقات مفقودة، إن لم يُحْسِن المعلم اختيار ما سيحذفه. وانطلاقاً من هذه الصعوبات تطرح (مكّاي) بدائل أخرى لتبسيط النص وتيسيره على الطلبة، ومن هذه البدائل:

٢. اختيار النصوص السهلة نسبياً[1]؛ والسهولة هنا مرتبطة بدرجة مقروئية النص، والمقروئية تعتمد على مدى صعوبة المفردات وإلْف المتعلم إياها، ومدى تعقيد القواعد النحوية والبنى التركيبية؛ كطول الجملة وتعقيدها، وتضمنها عناصر فرعية ممتدة.

ولعل هذا الحل يكون مقبولاً إذا ما قُصِدَ التدرج في انتقاء النصوص الأدبية؛ ذلك أنَّ مقياس السهولة مهم جداً في المراحل التعليمية الأولى (الابتدائية) ولغير المتخصصين، ولكنه معيار لا يصلح في المراحل المتقدمة ولا للمتخصصين؛ لأنه قد لا يكون مُعَبِّراً عن طبيعة التاريخ الأدبي والجنس الأدبي الذي يُمَثِّلُه؛ فهَب أننا نُدَرِّسُ الأدب العربي الحديث لطلبة متخصصين في الأدب العربي، فهل يكون مقبولاً أن نختار رواياتٍ معينةً لأنها قصيرة، ولأن بنيتها اللغوية سهلة؟ لن يستقيم هذا أبداً؛ لأنه ينبغي أنْ تُخْتارَ الرواياتُ الدالَّة على تطور الرواية العربية وأنواعها وتقنياتها الفنية المختلفة؛ ألا ترى أنَّ معيار السهولة لا يستقيم هنا!

٣. اختيار نصوص من الأدب الشبابي؛ ذلك الأدب الذي كتب لفئة الشباب من القراء؛ لأن نصوص هذا النوع من الأدب غالبًا ما تكون قصيرة وسهلة، وأن عدد شخصياتها محدود نسبياً، والأهم من ذلك كله أنها تبتعد عن التعقيد الأسلوبي.

ولعل اللجوء إلى هذا النوع من الأدب يمثل حلاً مرحلياً يلائم المستويات المبتدئة من صفوف المتعلمين، ويلائم كذلك غير المتخصصين، أما المتخصصون في اللغة الأجنبية وآدابها وثقافتها فإن هذه النصوص لا تصلح مادةً لنقل صورة أمينة عن أدب اللغة الأجنبية.

1 - Sandra Mckay, Ibid, p: 194.

المبحث الثاني تحليل الخطاب و تدريس القصة القصيرة الناطقين بغير العربية

منهجُ تدريس القصة

وهذه رؤى في طريقة تدريس قصة قصيرة أُقَدّمها في سياق تَعَلُّمِيّ عام يستهدف الطلبة عامة لا المتخصصين في اللغة العربية، وهي تَصْدُرُ عن منطلقات لسانية لعل أهمها:

١. منطلق أسلوبي شكلي يتناول بنية القصة ويحللها تحليلاً شكليًا خالصًا، دالاً على العناصر الشكلية والمضمونية التي تحقق للنص أدبيته.

٢. منطلق لساني نصي يستثمر مقولات اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، ولاسيما عناصر التماسك النصي في تحليل بنية القصة شكليًا ومضمونيًا، وتطبيقها في المهارات اللغوية.

٣. منطلق لساني تربوي ينظر إلى اللغة على أنها أداة للتواصل تتجسَّد في مهارات أدائية فعلية هي : الاستماع، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي (الإبداعي والوظيفي).

٤. منطلق لساني اجتماعي تداوليّ ينطلق من أن اللغة ظاهرة اجتماعية تتداول في مجتمع كلامي معين، وأن استعمال هذه اللغة في صورتيها المنطوقة والمكتوبة إنما هو محكوم بعوامل خارجية غير لغوية كالسياق (سياق المقام وسياق المقال) والعلاقة بين المتخاطبين، وطبيعة المناسبة، والوسيلة المستعملة، والغرض.

أما طريقة تدريس القصة فأحسب أن الإجراءات المنهجية التالية ستكون مناسبة:

- المشهد التمثيلي. والمقصود بذلك أن يبدأ تنفيذ الدرس بعرض المادة التمثيلية المرافقة للنص الورقي، باستخدام الحاسوب أو جهاز الفيديو. وتتمثل جدوى هذا العرض في أنه سيقدم موجزاً دالاً لأحداث القصة وتفاصيلها الدقيقة. ويمكن للمعلم أن يوجه الطلبة قبل البدء بالعرض إلى مراقبة سلوك كل شخصية وملامحها بما يخدم الفهم عند قراءة النص؛ ذلك أن المتعلم سيربط بين ما يقرأه وما شاهده. ثم إن هذا العرض سيحيل النص إلى مادة حية نابضة. ويَحْسُنُ هنا أن يُنَبَّه الطلبةُ إلى ضرورة قراءة النص في البيت قبل الدراسة الفعلية.

- القراءة الصامتة؛ يطلب المعلم من المتعلمين قراءة القصة بعد انتهاء العرض، على أن يحدد لهم عشر دقائق، مثلاً، لإنجاز القراءة. وغاية هذه القراءة استبطان الفهم العام للنص، دون الخوض في التفاصيل الدقيقة التي تحتاج جهداً كبيراً. ومن الأهداف الفرعية التي يمكن تحقيقها هنا:

١. وضع عنوان دال على النص.

٢. تحديد نوع النص (مقالة، قصة، قرآن).

٣. استنتاج الفكرة الرئيسية في النص.

٤. تذكر بعض المعلومات.

- القراءة الجهرية. وشرط هذه القراءة الرئيس أن تدل على علامات الإعراب، والبنية الصرفية، وقواعد الوصل والوقف، والتنغيم السليم، بما يدل دلالة صحيحة على النظام اللغوي للعربية، ولاسيما الصوتي. ولعله يحسن أن يقرأ المعلم النص قراءة جهرية مرتين، ويمكن له أن يستعين بشريط لسرد القصة، أو سردٍ مُسَجَّلٍ حاسوبياً. ويمكن أن نستفيد هنا من تقنيات الحوسبة؛ إذ يمكن أن يقرأ المعلم النص وهو معروض أمام الطلبة على شاشة عرض، أو أجهزة الحاسوب الشخصية. ومن المهم التنبيه هنا إلى ضرورة تعبير القراءة عن الأسلوب القصصي وانفعالات الشخصيات وأدوارها وملامحها(رجل، امرأة، طفلة.....إلخ) وأن تصحبَ القراءةَ متابعةُ الطلبة؛ أي أن يقرأ المعلم والطلبة يتابعون بنظرهم وأصابعهم ما يقرأه المعلم. فإذا ما انتهى المعلم أتاح الفرصة لعدد من الطلبة الراغبين في القراءة. وهكذا يكون المتعلمون قد أَلِفوا القصة ومضمونها بالعرض التمثيلي والقراءة الصامتة ثم القراءة الجهرية، وأُقَدِّر أنهم سيكونون مهيئين الآن للمضي في تعلمهم.

- القراءة التحليلية. والمقصود هنا تحليل القصة إلى عناصرها الرئيسية شكلاً ومضموناً، تحليلاً ميسراً. ولابد من الإشارة هنا إلى أن المفردات الصعبة الواردة في القصة ينبغي أن تكون شُرِحت في بداية الدرس؛ أي قبل النص نفسه. ويمكن هنا اتباع إجراءات متعددة يشترك فيها الطلبة والمعلم، ومنها:

- أن يعرض المعلم النص على شاشة العرض مبيناً الفكرة الأولى في النص، وذلك

بفصلها شكليًا عن بقية القصة، أو بتلوينها بلون مختلف، ثم يطلب من الطلبة قراءتها قراءة صامتة وكتابة عبارة قصيرة وصفاً لهذه الفقرة.

- ثم يطلب المعلم من المتعلمين قراءة بقية النص لتحديد الفقرات وتمييزها ووضع أرقام دالة على كل فقرة، بحيث تكون كل فقرة دالة على حدث معين في القصة. ولعل هذا الإجراء يكون مناسبًا إذا علمنا أن التفقير في القصة ليس دالاً على الأفكار. وبذلك نحصر الأحداث الرئيسية في القصة. فإذا ما انتهى الطلبة من هذا التحديد الشكلي طلبنا منهم أن يكتبوا عبارة قصيرة تدل على كل حدث.
- تعيين العبارات المحورية التي تمثل انتقالاً من حدث إلى حدث. وهي عدد محدود من العبارات التي تمثل وحداتٍ مفصليةً في النص القصصي، ولعل خير وسيلة للتيقن من محورية هذه العبارات حذفها من النص. ويمكن للمعلم أن يحدد هذه العبارات المحورية، ثم يطلب من الطلبة تَبَيُّن أهميتها؛ وما إذا كان النص سيحتفظ بتماسكه المضموني أم لا. وغاية القصد من ذلك استدعاء السرد القصصي وتنمية مهارة تمييز العناصر المحورية من غير المحورية.
- تعيين العبارات التي تصف الشخصية الرئيسية، وصولاً إلى أهم الصفات التي أظهرتها القصة لها أو لغيرها من الشخصيات. ونشير هنا إلى أن هذه الفكرة ستكون موضع اختبار الطلبة في الكتابة.
- تعيين العبارات الدالة على مواقف معينة، كمواقف الاستغراب، أو المواقف المفاجئة في النص، أو المواقف التي تظهر صفة من صفات إحدى الشخصيات.
- تعيين العبارات الأدبية في القصة، وبيان معناها اللغوي ومعناها الأدبي ومعناها التداولي، وبيان كيفية انزياح المعنى من معنى حقيقي إلى معنى أدبي.
- التحدث والمناقشة والحوار الشفوي.
- أما التحدث فإنما يُقْصَدُ به أن يتحدث الطالب في موضوع ما في النص دون تأويل أو تحليل، فالمطلوب هو إعادة إنتاج الموضوع كما جاء في القصة. ولابد من التنبيه هنا إلى أن هذا العمل يُطَبَّق على المتعلمين واحدًا فواحدًا دون تدخل من المعلم أو المتعلمين الآخرين.

- وأما المناقشة فيشترك فيها المتعلمون جميعاً ، وتختلف عن التحدث في أنها جماعية، وأنها تعبر عن انطباعات الطلبة عن النص المدروس، وهذا يعني أن النقاش سيدور بين الطلبة أنفسهم.
- وأما الحوار فيغلب أن يكون مداه أضيقَ من المناقشة؛ فقد يقتصر على طالبين أو ثلاثة في كل مرة. وتتفاوت أنواع الحوار حسب طبيعة القصة ومضمونها ومدى تعقد أحداثها؛ فالحوار الجدلي يكون صالحاً جداً عندما تتضمن القصة مسألة سياسية نسبية، أو مسألة وجودية كصراع الخير والشر. وقد يكون الحوار في قصة أخرى متناولاً طبيعة المواقف التي اتخذتها الشخصيات في النص. وقد نتجاوز ذلك في تعليم المتخصصين إلى الجدل حول فنية العمل ومستواه وقدرات الكاتب.
- الكتابة والتلخيص وإعادة الصياغة. ويمكن لهذه المهارات اللغوية أن تؤدى في أوقات مختلفة من الدرس؛ فقد يؤدى بعضها بالتزامن مع القراءة الجهرية أو بعدها، انطلاقاً من بنيوية اللغة وتكامل المهارات؛ فقد تكون المهارة مهارة تَلَقٍّ وإنتاج في الآن نفسه. ويغلب أن تؤدى هذه المهارات في نهاية الوحدة الدراسية؛ لتكون حصيلة مهارة الاستماع والقراءة بنوعيها، والحوار الشفوي.
- أما الكتابة فتتدرج من الكتابة الاستنساخية إلى الكتابة الإبداعية؛ وتتمثل الكتابة الاستنساخية في تلخيص مضمون القصة بعبارات وصفية دالَّة على أهم الأحداث، وأما الكتابة الإبداعية فتتمثل في كتابة فقرة تُلَخِّص القصة بلغة أدبية تختلف عن لغة التلخيص السابق، وذلك تأكيداً لتميز لغة الأدب من لغة الواقع ، واختلاف أسلوب الوصف عن أسلوب السرد. ويمكن كذلك أن نربط هذه القصة بثقافة الطالب وأدب لغته الأم؛ وذلك بالطلب منه أن يقارب هذه القصة بقصة مماثلة أو شبيهة بهذه القصة في أدب لغته، وأن يكتب فقرة قصيرة دالة عليها باللغة العربية.

وينبغي أن احترس هنا بالقول إن مدى نجاح هذه الرؤى إنما يعتمد على عوامل كثيرة تتصل بالطلبة والمعلمين والوسائل؛ إذ كلما تهيأت الظروف التعليمية المناسبة كان التدريس ناجحاً وفاعلاً ومجدياً! وبيان ذلك أن كفايات المتعلمين اللغوية بالعربية تمثل

عنصراً رئيسياً ومرتكزاً أساسياً في نجاح التدريس؛ فالتواصل مع هذا النص يتطلب توافر الكفايات اللغوية الرئيسية في العربية، وهي: القراءة الفاهمة المُسْتَوْعِبَة، وحصيلة لغوية مناسبة، وقدرة على تَمَثُّل نظام الجملة العربية قراءةً وكتابةً. ومن هنا فإن مَنْ تَجاوَزَ المستوى الأول بتفوق سيكون مؤهلاً للتواصل مع النص. وأما المدرِّس فإنه ينبغي عليه أن يكون قادراً على إحياء النص واختلاق المواقف التعليمية المناسبة، وهذا يعني ألا يقتصر على التمرينات التي جاءت في النموذج التطبيقي. وأما الوسائل فإن دورها لا يقل محورية عن دور المعلم؛ بل لعلها تتجاوزه في ظروف معينة؛ وبيان ذلك أن توافر مَشاهِد تمثيلية للقصة سيقدم خدمة عظيمة للطلبة تتمثل في نقلهم من التخيل إلى المشاهدة، ولا شك في أن هذا سينعكس إيجابياً على استيعاب الأحداث. ثم إنّ توافر نسخ إلكترونية للقصة وتداريبها، تتضمن الصوت والصورة، سيوفر على المدرس جهداً كبيراً في القراءة وإعادة القراءة. كما أنّ إخراج النص، والكتاب بعامة، إخراجاً جيداً سيجعله مشوقاً ومقبولاً ومريحاً للنفس، كما ستعيننا المُعينات البَصَريَّة على تلوين المفردات الصعبة والعبارات الأدبيّة....إلخ.

النموذج التطبيقي

قصة «فَرْدَةُ حِذاء»

أما اختيار هذه القصة على التعيين فإنها ينسجم مع المبادئ العامة لتدريس الأدب لغير الناطقين بلغته. ومن أهم أسباب اختيارها:

- أنّها نّصٌّ أصيل أُبْدِع ليقرأهُ الناطقون بالعربية وليس نصًّا مصنوعًا لغايات تعليمية.
- و يترتب على النقطة السابقة أن غايتنا من هذه القصة الرئيسية هي تنمية الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية، ولن تتجاوز ذلك إلى الكفاية الأدبية المتخصصة.
- أنّ هذه القصة قصيرة وسهلة نسبياً؛ وتتمثل سهولتها النسبية في: بساطة الأحداث، وسهولة العقدة، والاعتماد على السرد المباشر، وقلة التقنيات الفنية القصصية المستعملة.
- سهولة اللغة المستعملة، واقترابها من اللغة الواقعية، وعدم الإغراق في الأدبيّة؛ لذلك لا نتوقع أن تعترض الطلبةَ صعوباتٌ لغويةٌ معقدةٌ.

- أنّ موضوع القصة يمثل موضوعاً إنسانياً عاماً لا يَخُصُّ الثقافة العربية الإسلامية وحدها، وإنما يعرض في جميع الثقافات والحضارات الأخرى. ولعل موضوع القصة يوافق قصصاً مشابهة في لغات المتعلمين، ما يجعلها عاملاً جاذباً للطلبة ومشجعاً لهم على دراسة القصة وتفهمها.
- خلو القصة من التوجهات السياسية والإيديولوجية المعقَّدة.

الوحدة التعليمية

معاني المفردات[1]:

- فِراسة: حَدْس، تَوَقُّع.
- تَنْسَرِب: تُغادِرُ.
- قِماط: حِزام قُماشي عريض يوضَعُ على الخَصْر، تستعمله المرأة الفلاّحة، وقد يُسْتَعْمَلُ لِشَدّ لِفاع الطفل.
- يُعايشها : يعيشُ معها، يَسْكُن معها.
- التأَفُّف: أن تقول: أُفٍّ، وهي تقال عند التعبير عن الضيق والضجر أو الملل.
- وُلوج: دُخول.
- الأسيان: الأسى، الحُزْن.
- مُوارِباً: نِصْف مُغْلَق أو نصف مفتوح.
- الَفرْدة الشِّمال: الفردة اليُسْرى.
- التَّقَصِّي: البحث الجادّ عن، التأكد من.
- بيوت مُتلازَّة: مُتَلاصقة جداً، لا مَسافَة بينها.
- شبكة من الدُّروب: مجموعة من الدُّروب المتصلة. الدروب: جَمْع (دَرْب) وهو الطريق.

١- يمكن أن توضع معاني المفردات على شكل حواشٍ في أسفل الصفحة، ويمكن كذلك أن نجعلها في سطور مجاورة للسطر الذي وردت فيه الكلمة. وأشير هنا إلى أنه يمكن استثمار المعينات البصرية في النسخة الورقية والحاسوبية من النص؛ كأن تُطْبَع الكلمات بلون أحمر مثلاً.

- امتدَّ غيابها: استمرَّ غيابها، طال غيابها.
- دَبيب: صَوْت القَدَم على الأرض.
- فتاة وَضيئة: فتاة جميلة.

النَّـص[١]

طَرَقَتْ بابَنا تسألُ عن عَمَل، وكُنَّا بحاجة إلى مَنْ يعمل فَرَحَّبْنا بها، ولا أدري لماذا تَجاوزتْ أُمي معها كل الشَّكْلِيَّات التي تَتَّبعها كلما ألحقت أحداً بخدمتنا؛ لعلها وَثِقَتْ بذلك الوجه الصّامت الحادّ الخطوط الجادّ إلى درجة المسؤولية.

وقد صَدَقَتْ أمي في فِراسَتها؛ فما رأينا المَرأة إلا مُتفانية دون ثرثرة أو تأفف. يومها يبدأ في الصباح وينتهي قبل أن يشع فجر المصابيح، تَنْسَرِبُ بثوبها الطويل و قِماطها.... تشُدُّ الإبْطَ على رغيفين وطبق طعام وتنطلق خفيفة إلى بيت لا ندري أين هو كائن، ولا مَنْ يُعايِشُها فيه؛ فقد كانت قليلة الكلام، تقول أمي: تصبحنا وتودعنا وكلمات قليلات ما بين التحيتين. ولكننا أَيْقَنَّا، واسمها أم بدرية، أنه لابد من أن تكون لها بنت تحمل الاسم وتمنحها سعادة التكنّي به، ولكن لم يحدث مرة واحدة أنْ تَحَدَّثَتْ عنها إلا أنها سلخت في خدمتنا شهوراً، سألت أمي أين تستطيع أن تشتري لبدرية قِماشة تطريز تتلَهّى بها، وقالت عَرَضاً فيما بعد إنها في سن تماثل سِنَّ إحدى شقيقاتي. وإذ سألناها لماذا لا تصطحبها مرة نراها أطبقت شفتيها وقالت: من يرعى البيت إذا تركناه معاً؟ وهكذا ظلت بدرية اسماً لا نحمل له صورة، وكان صمت أمها أثقل من أن يُشَجِّعَنا على أسئلة كثيرة، وما كان ذلك ليغير بل بالعكس لقد كان ميزة من مزاياها؛ فقد كان يبتلع بَرَمَها وتَأَفُّفِها وكلَّ عَتَبِها على الحياة، ولكنه لا يطفئ تلك النظرة العميقة في عينيها، والأَسَيان كلما اتكأت إلى نافذة المطبخ في لحظات فراغ.

ولكن الأشياء تنكشف بطريقة غريبة، وتترابط خيوطها دون أن تسعى لها أحياناً، ولست أريد أن أبدأ من النهاية، بل من تلك النقطة التي تركتني وشقيقتي مذهولتين!

كانت لنا غُرْفَة على السطح، كبيرة مهجورة تتسع لكل ما يَلْفِظُهُ البيت من كَراسيّ مُخَلَّعة أو فُرُشٍ مُهْتَرِئة أو أوانٍ مُسْتَهْلَكَةٍ، وقَلَّما كُنا نجد في أنفسنا الفضول لِوُلوجها إذ

---

١ - يفضَّلُ أن يكون النصُّ كله مضبوطًا لإتقان القراءة وتفهم تركيب الجملة.

كانت مُقفلة أولاً، وكنا نعرف أن الغبار يغطيها إلى درجة الفراغ، ولكننا ونحن نلعب على السطح مرة رأينا الباب مُوارِباً فدفعناه وسددنا أنفينا نمنع رائحة العفن والرطوبة، ولكننا شاهدنا قريباً من الباب صفاً من الأحذية كانت كلها تَخَصُّ شقيقتي.... وقد عجبنا من وجودها لسببين؛ أولهما أننا نعرف أن أمي قد أعطتها لأم بدرية، وثانيهما أننا لم نعثر إلا على الفردةِ الشِّمال من كل حذاء! ولكننا لم نُكَلّف أنفسنا تعليل ذلك ثم نسينا كل شيء عنه بمجرد نزولنا من السطح.....حسناً، هذا طرف من الخيط أما طرفه الآخر فكان ممدوداً خارج البيت.

ذات يوم تغيبت أم بدرية على غير عادة؛ فقد كانت منتظمة كأنها ساعة، وإذ امتد غيابها أياماً ثلاثة دون أن نعرف له سبباً قررتْ أُمّي أن نَمضيَ للتقصّي عن بيتها والسؤال عنها.

لن أطيل فأصف كم استغرقنا التفتيش عن بيتها من الوقت قبل أن نَعْثُرَ عليه في شبكة من الدروب الملتوية المتلاصقة المُتَلازَّة البيوت. ولن أقول في سر غيبتها أكثر من أنها كانت مريضة، ولكن الشيء الذي يجب أن أقوله لأمسك بالطرف الثاني من الخيط هو أننا حين قرعنا الباب سمعنا دَبيبًا على الأرض، وإذ انفتح الباب على مصراعيه وقفت بالباب فتاة وَضيئَة ترمقنا بعينين مستطلعتين وقد تأبطت عكازاً خشبياً؛ إذ كانت بِرِجْلٍ واحدة!

سميرة عزام

مجموعة «العيد من النافذة الغربية»

ص٦١-٦٥

التراكيب الأدبيّة[١]

التركيب الأدبي	المعنى الحقيقي/ القَصْد التداولي
تشدُّ الإبْطَ على رغيفين	تحمل رغيفين تحت إبطها
تنطلِق خفيفةً	تنطلق مُسْرِعَةً

١- يَحسُنُ أن تُطبَع هذه العبارات بلون مميَّز، وينبغي أن يختلف لونها عن اللون الذي طُبِعَتْ بِهِ المفردات.

التركيب الأدبي	المعنى الحقيقي / القَصْد التداولي
سَلَخَت في خِدْمَتِنا شهوراً	عملت في خِدْمَتِنا شهوراً/ اشتغلت عندنا شهوراً
تتلَهَّى بها	تلعب بها/ تتسلَّى بها
ظلَّت بدرية اسماً لا نحمل له صورة	نعرف اسمها ولا نعرفها، لم نلتقِ بها
أطبَقت شفَتَيْها	أغلقت شفتيها، ومعناها: استغربت
تترابط خيوطها	تتصل الأحداث وتترابط بعضها ببعض
ما يلفظه البيت من كراسيّ مُخَلَّعة أو فُرُش مهترئة أو أوانٍ مُسْتَهْلَكة	الكراسي والفراش والأواني القديمة التي لا تُستَعْمَل
كانت مُنْتَظِمة كأنها ساعة	مواعيدها دقيقة/ تأتي في الموعد المحدد وتغادر في الموعد المحدد
تأَبَّطَتْ عُكَّازاً خشبية	استندت على عُكَّازٍ خشبيةٍ .

فوائد ثقافية تداولية:

- بَدريَّة: اسم عَلَم مؤنث (اسم فتاة)، وهو مأخوذ من كلمة (بَدْر) وهو القمر ليلة الرابع عشر من الشهر، ويعني أنها بنت جميلة.
- أُمّ بدرية: هذا التركيب يدل على الاحترام والتقدير؛ ويستعمل التركيب (أُمّ + اسم مذكر أو مؤنث للتعبير عن الاحترام، فلا نادي الرجل أو المرأة الذي عنده أولاد باسمه. و كذلك التركيب (أبو+ اسم ولد أو بنت). والأصل في الثقافة العربية الإسلامية استعمال اسم الابن الأكبر (أبو علي، أبو خالد... إلخ) ولا نستعمل التركيب (أبو بدرية، أبو ليلى، أُمّ بدرية، أُمّ ليلى..إلخ) إلا عندما لا يكون للرجل أو المرأة أولاد ذكور.
- يسمَّى تركيب (أبو محمد، أم بدرية): الكُنْيَة.

فائدة لغوية تداوليَّة:

نقول: هذا طَرَفُ الخَيْطِ (الحَبْل) ، وأمسكْتُ بِطَرَفِ الخَيْط(الحَبْل)، وهي عبارة تُسْتَعْمَلُ عندما نقترب من حل مشكلة ما. تأمل الأمثلة التالية:

– أمْسَكَت الشرطةُ بطرف الخيط.	بِمَعْنى: وَجَدَتْ دَليلاً على المجرم.
– هل حلَلْتَ السؤال؟ لا. ولكنني أمسكتُ بِطَرَفِ الخَيْط.	بِمَعْنى: وَجَدْتُ بِداية حَلّ السؤال.

التدريبات

أولاً: المفردات

١. أَصِلُ بخط بين الكلمة ومرادِفها

الكلمة	المرادف
طَرَقَتْ	كثرة الكلام
فِراسة	تُحْضِر مع
ثرثرة	حَدْس/ توَقُّع
نعثر على	قَرَعَتْ
تَصْطَحِبُ	نَجِدُ

٢. أُمَيِّزُ معنى المفردات داكنة اللون:

– أخي في مِثْلِ **سِنِّ** داود.	....
– الأشياء الصلبة تكْسِرُ **سِنَّك**.	....
– انْطَلَقَتْ أمُّ بَدْرِيَّةَ **خَفيفَةً** إلى بيتها.	....
– الحقيبةُ **خَفيفَةٌ**.	....
– المُحاضَرَةُ **خفيفةٌ** اليومَ.	....

– طَرَقَتْ بابَنا **تسألُ** عن عَمَل.	....
– لا **تسألْ** أسئلةً شخصيةً.	....

٣. أَسْتَعْمِلُ الكلمات التالية في جمل مفيدة:

– خِدمة: ....

– غَريب: ....

– صَفّ: ....

– رَمَق: ....

– حِذاء: ....

٤. أَصِلُ بخط بين الكلمة وضدّها:

الكلمة	الضِّدّ (العَكْس)
خَفيفَة	البِداية
تُصْبِحُ	حَضَرَتْ
سَعادة	مَفْتوحَة
النِّهاية	ثَقيلَة
تَغَيَّبَتْ	تُمْسي
أَعْطَتْ	تَعاسَة
مُغْلَقَة	أَخَذَت

٥. أُكْمِلُ الجدول الآتي بكلمات من النَّصّ:

أثاثُ البَيْت	علاقات قُرْبى	كلمات لها علاقة بالحواسّ
....	....	....
....	....	....
....	....	....

٦. أقرَأُ الفقرة التالية من النَّصّ وأُجيب عن الأسئلة:

ولكننا شاهدنا قريباً من الباب صفاً من الأحذية كانت كلها تَخُصُّ شقيقتي.... وقد عجبنا من وجودها لسببين؛ أولهما أننا نعرف أن أمي قد أعطتها لأم بدرية، وثانيهما أننا لم نعثر إلا على الفردةِ الشِّمال من كل حذاء! ولكننا لم نُكَلِّف أنفسنا تعليل ذلك ثم نسينا كل شيء عنه بمجرد نزولنا من السطح.....حسناً، هذا طرف من الخيط أما طرفه الآخر فكان ممدوداً خارج البيت.

أ- وردت في النَّص السابق أربع كلماتٍ تَدُلُّ على العَدَد، هي:

....

....

ب- إلامَ يعود الضَّمير (هُما) في الكلمتين (أوَّلها، ثانيها)؟

....

....

ج- أَسْتَنْتِجُ وظيفة الكلمتين (أوَّلها، ثانيها)

....

....

د- هل يمكننا تقديم كلمة (ثانيها) وتأخير كلمة (أوَّلها)؟ ولماذا؟

....

....

....

....

٧. أتمعن ورود كلمة (الآخَر) في الجملة (هذا طَرَفُ من الخيط أما طَرَفُهُ الآخَرُ فكان ممدوداً خارج البيت)..

أ. ما معنى هذه الكلمة؟ ....

....

ب. ما الكلمة التي يُمْكِنُ أن تحلَّ مكانَها دون تغيير في المعنى؟

....

....

ج. ما وظيفة هذه الكلمة في النَّص السابق؟

....

....

د. هل بإمكانكَ استخدام كلمة (الآخَر) دون وجود كلمة (طَرَف) الأولى؟

....

....

أَسْتَنْتِجُ أن كلمة (الآخَر) تُسْتَعْمَلُ ....

....

....

هـ. أَسْتَعمِلُ كلمة (الآخر) في جملتين مفيدتين.

....

....

....

....

ثانياً: الفهم والاستيعاب

أَضَعُ دائرةً حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١. العنوان المناسب لهذا النص هو:

أ- الغرفة المهجورة.

ب- الخادمة الأمينة.

ج- فردة حذاء.

د- يوميات طفلة.

٢. نوع هذا النص هو:

أ- مقالة.

ب- قصة.

ج- خبر.

د- مكالمة هاتفية.

٣. كانت أُمُّ بدرية:

أ- كثيرة الكلام وقليلة العمل.

ب- قليلة العمل وقليلة الكلام.

ج- كثيرة الكلام وكثيرة العمل.

د- كثيرة العمل وقليلة الكلام.

٤. اسم البنت التي تروي النص هو:

أ- بدرية.

ب- أم بدرية.

ج- سعاد.

د- ليس مذكوراً في القصة.

٥. شخصيات النص:

أ- كلها ذكور.

ب- كلها إناث.

ج- إناث وذكور.

د- إناث وحيوانات.

٦. الشَّخصِيَّة الرئيسيَّة في النَّص هي:

أ- بدريَّة.

ب- أمُّ بَدْريَّة.

ج- صاحبة البيت.

د- الرَّاوِية.

٧. كانت أم بدرية تترك ابنتها في البيت:

أ- لأنها تريد من بَدْرِيَّة أن تَحْرُسَه.

ب- لأنَّ بَدْرِيَّة لا تستطيع المشي.

ج- لأن بَدْرِيَّة صَغيرة ولا تستطيع العمل.

د- لأن بَدْرِيَّة تخاف مِنَ الخُروجِ إلى الشَّارِع.

- لماذا تَعَجَّبَت الفتاة وأخواتها من الأحذية في غرفة السطح؟

....

....

....

- أيّ الرِّجلين فَقَدَتْ بدريةُ؟

....

....

- مَن كان يعيش مع بدرية وأمها؟

....

....

- تضمَّن النَّص عددًا من الجمل المحورية التي لا يمكن الاستغناء عنها. أرْجِعُ إلى النَّصِّ وأَسْتَخْرِجُها.

....

....

....

....

....

....

....
....

- أرْجِعُ إلى النَّصِّ وأَسْتَخْرِج منه مثالَيْنِ على كل أسلوب:

- أُسْلوبُ سَرْد.	....
- أُسْلوبُ وَصْف.	....
- أسلوبُ حديث النَّفس	....

أرْجِعُ إلى النَّصِّ وأتأمَّلُ الجملة الأخيرة فيه. أيُّهما أَفْضَلُ: حَذفُها أم إبْقاؤها؟ ولماذا؟

....
....
....

- وَظَّفت القاصَّةُ (الكاتِبَة) الفِعلَ الماضي والفعل المضارع في القصة. أرْجِعُ إلى النَّصِّ وأَسْتَنْتِجُ:

١. وَظيفة الفعل الماضي في النَّص(غالبًا)

....
....
....
....

٢. وَظيفة الفعل المضارع في النَّص(غالبًا)

....
....
....

ثالثاً: القواعد النحوية والصَّرفية

١. أُحَدِّد الكلمة التي يعود إليها الضمير الذي تحته خط في ما يلي:

طَرَقَتْ بابَنا تسأَلُ عن عَمَل، وكُنَّا بحاجة إلى مَنْ يعمل فَرَحَّبْنا بها، ولا أدري لماذا تجاوزت أُمي معها كل الشَّكْلِيَّات التي تَتَّبعها كلما ألحقت أحداً بخدمتنا؛ لعلها وَثِقَتْ بذلك الوجه الصّامت الحادّ الخطوط الجادّ إلى درجة المسؤولية. وقد صَدَقَتْ أمي في **فِراسَتها**؛ فما رأينا المَرأة إلا مُتفانية دون ثرثرة أو تأفف. يومها يبدأ في الصباح وينتهي قبل أن يشع فجر المصابيح، تَنْسَرِبُ بثوبها الطويل و **قِماطها**....تشُدُّ الإبْطَ على رغيفين وطبق طعام وتنطلق خفيفة إلى بيت لا ندري أين هو كائن، ولا مَنْ **يُعايِشُها** فيه؛ فقد كانت قليلة الكلام.

٢. أُحَدِّدُ الوظيفة النحوية للكلمات التي تحتها خط في ما يلي:

الجملة	الوظيفة النحوية للكلمة
- طَرَقَتْ بابنا تسأل عن عَمَلٍ.	....
- لكن الأشياء تتكشَّف بطريقة غريبةٍ.	....
- تَغَيَّبت أمُّ بدرية.	....
- صَدَقَت أمي.	....
- لا أدري.	....

٣. أُحَدِّدُ نوع الكلمة الدَّاكنة فيما يلي (مفرد، مثنى، جمع):

- سلخت في خدمتنا **شُهوراً**.
- إنها في سن تماثِلُ سِنَّ إحدى **شَقيقاتي**.
- وقفت بالباب فتاة ترمقنا **بِعَيْنَيْن** مستطلعتين.
- كانت **بِرِجْلٍ** واحدة.
- ولكن **الأشياء** تتكشَّف بطريقة غريبة.
- تحمل **رَغيفَيْن**.

٤. أُحوِّل الضمير الذي تحته خط من الجمع إلى ضمير المُتَكَلِّم المُفْرَد:

- طرقت بابنا تسأل عن عمل. ....
- كُنَّا بحاجة إلى من يعمل فرحَّبْنا بها. ....
- حين قرعْنا الباب سمعْنا دبيباً. ....

٥. أُحوِّلُ الجمل التالية من النفي إلى الإثبات:

- لَسْتُ أريد أنْ أبدأَ من النهاية. ....
- لن أُطيلَ عَلَيْكُم. ....
- لا أدري أين يقع بيت أم بدرية. ....

٦. أُحَوِّل الجمل التالية من المذكَّر إلى المؤنَّث:

- طَرَقَت بابنا تَسْأَلُ عن عَمَل. ....
- كانت قليلة الكلام. ....
- وقَفَتْ بالباب فتاةٌ جميلةٌ. ....

رابعاً: الكـتابـة

١. أُكَوِّن جملة مفيدة من الكلمات التالية:

بدرية، تَحْضُرُ، أم، العمل، و، تغادر، مبكرةً، مبكرةً، كانت، إلى.

....

على، غرفة، السطح، الأحذية، في.

....

قَرَعْنا، سَمِعْنا، الباب، حين، الأرض، على، دبيباً.

....

٢. أختار الرابط المناسب، ثُمَّ أضَعُهُ في المكان المناسب من النص التالي:
(إذ ، لكن، أننا، على، حين، و)

ولن أقول في سر غيبتها أكثر من أنها كانت مريضة،..../ ... الشيء الذي يجب أن أقوله لأمسك بالطرف الثاني من الخيط هو..../ .... قرعنا الباب سمعنا دبيباً على الأرض، وإذ انفتح الباب..... مصراعيه وقفت بالباب فتاة وضيئة ترمقنا بعينين مستطلعتين وقد تأبطت عكازاً خشبياً؛ .... كانتْ بِرِجْلٍ واحدة!

٣. أكْتُبُ مُلَخَّصاً للنص أصفُ فيه الأحداثَ الرئيسية في القصَّة.
٤. أكْتُبُ بأُسلوبي الخاص فقرةً قصيرة تَصِف شخصية أُمّ بدرية.
٥. أكْتُبُ بأُسلوبي الخاص سَطْرَيْن أصِفُ فيهما غرفة الأحذية.
٦. أكْتُبُ سطراً واحداً أصِفُ فيه بدرية.
٧. أكْتُبُ ثلاثة أسباب يمكن أن تكون سبباً في فُقدان رِجْل بدرية.
٨. أكْتُبُ سببين لِعَدَم ظهور (أبو بدرية) في النص.
٩. أقرَأُ الفقرة الأولى من النَّص وأُحَوِّلها إلى حوارٍ بين أم بدرية وصاحِبة المنزل.
١٠. أكْتُبُ فقرة قصيرة أُعَبِّر فيها عن مشاعري عند نهاية النص.

رابعاً: المحادثة والحوار:

يمكن أن تُتَّخذَ موضوعاتُ الكتابة الجزئية المتقدمة موضوعاتٍ للمناقشة والحوار، مثلاً:

١. أُلَخِّصُ النص الذي قرأتُهُ شفوياً في ثلاث دقائق.
٢. أُقَدِّم ثلاثةَ أسبابٍ أراها مُناسِبةً لتفسير غِياب (أبو بدرية) من النص.
٣. بالتعاون مع زملائي في الصف أُنَفِّذ الحوارات التالية:

- حِوار قصير بين أمّ بدرية والسيدة صاحبة البيت، تَطْلُبُ فيه أمّ بدرية عملاً.
- حِوار قصير بين راوية القصة وأمّ بدرية.
- حِوار قصير بين الأخوات عندما وجَدْنَ صفَّ الأحذية في الغرفة المَهْجورة.
- حِوار بين الفتاة الراوية ورجلٍ في الشارع تَسْألُهُ عن بيت أمّ بدرية.
- حِوار مُتَخَيَّل بين الراوية وبدرية.

- حِوار مَتَخَيَّل بين السيدة صاحبة المنزل وأم بدرية في نهاية القصة.

٤. بالتعاون مع ثلاثةٍ من زملائي نعيدُ سَرْدَ أحداثِ القصة بالترتيب.

٥. أُعَبِّرُ عن رأيي في القِصَّة من الناحية الفَنِّيَّة.

خاتمة

ومنتهى القول أن هذا الفصل قد حاول تَمَثُّل واقع استثمار الأدب في تعليم اللغات الأجنبية، منطلقاً من واقع الحال في تعليم العربية للناطقين بغيرها. وقد استقام لي أن أقدم رؤى أراها مهمة في تدريس القصة العربية للطلبة الأجانب؛ على أن هذه الرؤى تظل خاضعة للتطوير والتعديل في غرفة الدرس بالنظر في الفئات المستهدفة من الدرس التطبيقي، ومستوى كفاية المتعلمين، ومنتهى الغاية من التدريس إن كانت عامَّة أو خاصَّة. ولا شك عندي في أن تطبيق هذه الرؤى اللسانية ومستخلصات تحليل الخطاب وتحليل نتائج التطبيق سيكون لهما أثر كبير في تعديل طريقة التدريس، وأسس اختيار النصوص، بل لعله يكشف لنا عن واقع مختلف في الميدان.

الخاتمة

قَصَدَ هذا الكتاب منذ البداية أن يُقَدِّمَ لجمهرة المشتغلين بتعليم العربية لغة ثانية حقلاً جديدًا من حقول المعرفة الحديثة؛ فقد استنفدَ بفصوله الأربعة مُجمل الأُطُر النظرية لتحليل الخطاب وعلوم النصّ في المنجز اللساني الغربي الحديث، وشَفَعَ ذلك بتطبيقاتٍ أصيلةٍ وفريدةٍ في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وانتهى من ذلك كُلِّه إلى رؤى وأنظار مفيدة في إعداد المعلم وتَأْهيلِه ليقتدر على تعليم اللغة العربية تعليمًا « خطابيَّ التوجيه»، ولينتقل إعدادُه من « فَرْطِ التّراكُم إلى ضبْط العِلْم» على رأي أستاذنا وشيخنا نهاد الموسى.

وقد استقرَّ في وجداني أن تحليل الخطاب، بما هو نظرٌ كُلِّيٌّ في بنية الحدث التواصلي ووظيفته، يُقَدِّم كثيرًا من الرؤى والأنظار التي يمكنها الإسهام في حلّ كثير من عقبات التواصل التي تعترض المتعلمين، ويمكنها الإسهام في توجيه المتعلمين توجيهًا واعيًا ينتهي بهم إلى تَمَثُّل نظام الخطاب والنص العربيّ وأعرافه المستقرة لغويًّا واجتماعيًّا.

وإذا كانت الكفاية الخطابية وتحققاتها في عناصر اللغة ومهاراتها غايةً جُلَّى لمتعلمي العربية لغةً ثانية فإنها وسيلة علمية معرفية ومنهجية للمعلِّم؛ فكيف يمكنُ أن نبْلُغَ بالمتعلِّم كفايةً خطابيةً وتَداوُلِيَّةً بِمُعَلِّم يَفْتَقِرُ إلى الحَدّ الأدنى المؤَمَّل من التأهيل والتدريب والمعرفة بنظام الخطاب العربي ووظائفه الاجتماعية والتداولية؟

ولا يختلف الأمر كثيرًا عند النظر في كتب تعليم العربية لغة ثانية؛ فأكثرها لا تَصْدُرُ عن رؤى لسانية في انتقاء النصوص وبنائها ومعالجتها وأنواعها النصيَّة المتباينة، ولا يراعى في أغلبها مبادئ منهجية دقيقة في معالجة بنية الخطاب وكيفية انسجامه واستقامته نصًّا عربيًّا!!! فَلَسْتَ ترى في النصوص إحكامًا، ولا في المعالجةِ إذكاءً لوعي المتعلم يحْمِلُهُ على تَمَثُّل أعراف الخطاب والنص العربي تَمَثُّلاً ينقله من « مُدْخَلاتٍ» إلى « مُسْتَدْخلاتٍ» تَسْتَقِرُّ في كفايته الخطابية بالعربية.

وهكذا يُنْبِئ الافتقار إلى مبادئ تحليل الخطاب ،مَعْرِفَةً ومُمارَسَةً وتَطْبيقًا، في حقل تعليم العربية لغة ثانيةً بضرورة إسناد الأمر إلى أهله من اللسانيين المحترفين اكتسابَ اللغةِ وتعليمَها لرسم سياسة لغوية رَشيدة في بناء مناهج تعليم العربية لغة ثانية، وتوجيهها وجهاتٍ لسانيةً معاصرةً تستجيب لمقتضيات بنية النص العربي وكيفية إنجاز الوظائف والمهام بالنصوص مكتوبة ومنطوقة، وتَتطاولُ لترقى إلى مكانة اللغة العربية السَّنِيَّة.

المراجع بالعربية:

- آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، ط١، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة، بيروت، ٢٠٠٣.
- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ط١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠١.
- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ط٣، عالم الكتب، القاهرة، مصر،١٩٩٢.
- أحمد النشوان، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج١٨، ع٣٨،رمضان١٤٢٧ هـ.
- إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص...تطبيقات لنظرية روبرت ديبوغراند و ولفجانج دريسلر، ط٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩.
- ألين ديفز و كاثرين إلْدَر(محرران) المرجع في اللغويات التطبيقية، ترجمة ماجد الحمد وحسين عبيدات، منشورات جامعة الملك سعود، ٢٠١٦.
- باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، ترجمة عمر فايز عطاري، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨.
- تسفيتو ميرا باشوفا- سالم، دور لسانيات النص في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الأول لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، دمشق، ٢٠٠٤.
- تشومسكي، المعرفة اللغوية، ترجمة محمد فتيح، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٣.
- نفسه، جوانب من نظرية النحو ، ترجمة مرتضى جواد باقر، وزارة التعليم العالي، جامعة البصرة، العراق، ١٩٨٥.
- نفسه، اللغة والعقل، ترجمة بيداء العلكاوي، دائرة الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٦.

- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ٢٠٠١، ترجمة ناصر بن غالي وصالح الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٧.
- ج.ب. براون و ج. يول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد الزليطني ومنير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٨ هـ/ ١٩٩٧.
- جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨.
- حسن غزالة، الأسلوبية والتأويل والتعليم، سلسلة كتاب الرياض، العدد٦٠، مؤسسة اليمامة الصحفية، السعودية، ١٩٩٨.
- نفسه، قاموس الأسلوبية والبلاغة، منشورات ELGA، مالطا، ٢٠٠٠.
- حسين خمري، نظرية النص، ط١، منشورات الاختلاف (الجزائر) والدار العربية للعلوم (بيروت)، ٢٠٠٧.
- خليل البطاشي، ، استيعاب الطلبة غير الناطقين بالعربية للنصوص في ضوء اللسانيات النصية: برنامج مقترح، أطروحة دكتوراة غير منشورة بإشراف عاصم شحادة، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ٢٠١٤.
- دوايت إلْويد و بيتر ديفيدسون وكرستين كوم (محررون)،٢٠٠٥ ، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة خالد بن عبد العزيز الدامغ، ط ا، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٨.
- دونا جونسون، مداخل إلى البحث في تعلم اللغة الثانية، ترجمة علي شعبان وأحمد شفيق الخطيب، المشروع القومي للترجمة، الكتاب٧٢٠، ط١، القاهرة، ٢٠٠٥.
- رشدي طعيمة و محمد الشعيبي، تعليم القراءة والأدب....استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة،٢٠٠٦.
- رشدي طعيمة ومحمود الناقة، تعليم اللغة اتصالياً...بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٦.
- رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ط١، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، ١٤٣٦ هـ.
- روبرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٧.

- روث فوداك وميشيل ماير (٢٠٠٦)، مناهج التحليل النقدي للخطاب، ترجمة حسام أحمد فرج وعزة شبل محمد، ط١، المركز القومي للترجمة، سلسلة العلوم الاجتماعية للباحثين، ٢٠٨٨، القاهرة، ٢٠١٤.
- روزاموند ميتشل، و فلورنس مايلز، (١٩٩٨)، نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة: عيسى بن عودة الشريوفي، ،النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٤.
- زاهر الداووي، الترابط النصي بين الشعر والنثر، ط١، دار جرير، عمَّان، ٢٠١٠.
- زتسيسلاف واورزنياك، مدخل إلى علم لغة النص....مشكلات بناء النص، ١٩٨٠، ترجمة سعيد حسن بحيري، ط١، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.
- سعد مصلوح، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، ط١، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، الكويت، ٢٠٠٣.
- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص... المفاهيم والاتجاهات، ط١، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان، القاهرة، ١٩٩٧.
- سميرة عزام، العيد من النافذة الغربية، ط٢، دار العودة، بيروت، ١٩٨٤.
- صالح العصيمي(محرر)، المدونات اللغوية العربية... بناؤها وطرائق الإفادة منها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط١، ٢٠١٥.
- عبد الحكيم راضي، تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية....ملاحظات حول الصعوبات والحلول، مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الأول ١٩٨٢-١٩٨٣.
- عبد الرزاق بن عمر، المتلازمات اللفظية في اللغة والقواميس العربية، مجمع الأطرش لنشر الكتاب المختص و توزيعه، تونس، ٢٠٠٧.
- عزة شبل محمد، علم لغة النص...النظرية والتطبيق، ط١، مكتبة الآداب، القاهرة،٢٠٠٧.
- فان دايك، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ٢٠٠٠.
- فولفانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بين شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩.

- كريستينا نورد، تحليل النص في الترجمة (٢٠٠٥)، ترجمة محيي الدين حميدي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩.
- مايكل هووي، (٢٠٠٤)، التفاعل النصي.. مقدمة لتحليل الخطاب المكتوب، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، النشر العلمي و المطابع، جامعة الملك سعود، الرياض. ٢٠٠٩.
- محمد الثوابية، عثرات الخطاب المكتوب لدى غير الناطقين بالعربية، رسالة ماجستير غير منشورة، بإشراف وليد العناتي، جامعة البترا الأردنية، ٢٠١٥.
- محمد خطابي، لسانيات النص، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٦.
- محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، المؤسسة العربية للتوزيع، بيروت. ٢٠٠٤.
- محمد علي الخولي، علم الدلالة (علم المعنى)، ط١، دار الفلاح، الأردن،٢٠٠١
- محمد الكومي، تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى....ملاحظات حول تدريس النصوص والأدب، مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الثاني، ١٩٨٤.
- محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم..التواصل باللغة العربية للناطقين بغيرها، ط٤، ٢٠١٢.
- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، السعودية، ١٩٨٥.
- محيي الدين محسب، انفتاح النسق اللساني...دراسة في التداخل الاختصاصيّ، دار فرحة، القاهرة، مصر، ٢٠٠٣.
- مريم جلائي، دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانيين».، رسالة دكتوراة مخطوطة، جامعة كاشان،١٤٣٣ ه.
- منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ط١، مركز الإنماء الحضاري، ٢٠٠٢.
- ميشيل مكارثي، ، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة: محمود عبد الجواد توفيق، (٢٠٠٥)، ط١، المشروع القومي للترجمة، العدد٨٠٠، القاهرة، ٢٠٠١.
- نهاد الموسى، الأساليب في تعليم اللغة العربية، ط١، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٣.

- ن.ي. كولنج، الموسوعة اللغوية، الجزء الثاني، ١٩٩٠، ترجمة محيي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، الرياض، ١٤٢١هـ.
- وليد العناتي، لغة الإعلان التجاري في صحيفة الرأي الأردنية، وقائع مؤتمر « اللغة العربية في وسائل الإعلام»، كلية دار العلوم بجامعة القاهرة، ١٧-١٨/ ١٢/ ٢٠٠٢.
- نفسه،اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١، دار الجوهرة، عمان، ٢٠٠٣.
- نفسه، رؤى لسانية في تدريس القصة للناطقين بغير العربية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والدراسات، المجلد٢٣/ العدد١، ٢٠٠٩.
- نفسه، مفردات العربية.... تعليمها للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، السجل العلمي للمؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢-٣/ ١١/ ٢٠٠٩.
- نفسه، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، البصائر، عمادة البحث العلمي بجامعة البترا، المجلد١٣/ العدد ٢، آذار ٢٠١٠.
- نفسه، تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد٩/ نوفمبر ٢٠١٢.
- نفسه، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م٨/ع٣ تموز ٢٠١٢.
-نفسه، تحليل الخطاب وتعليم اللغات الأجنبية، وقائع مؤتمر لسانيات النص وتحليل الخطاب، الدورة الثانية، جامعة ابن زهر، المملكة المغربية، منشورات دار كنوز المعرفة، عمان، ٢٠١٣.
- نفسه، العربية في اللسانيات التطبيقية، ط١، دار كنوز المعرفة، عمان، ٢٠١٤.
- نفسه، نحو معجم موسوعي لمصطلحات تعليم اللغات الأجنبية، بحث ضمن كتاب جماعي : في أروقة العربية.... بحوث لسانية مهداة إلى الدكتور إسماعيل عمايرة، عالم الكتب الحديث، ٢٠١٦.

المراجع بالإنجليزية

- Alicia Martinez-Flor, (2006), Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills.
- Alister Cumming,(2001). Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research, IJES,vol.1 (2), (2001), pp 1-23.
- Ann Raimes. (1991). Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing, TESOL QUARTERLY, VOL.25.NO.3, AUTUMN , PP407-430.
- Arnaud, Pierre J. l, and Bejoint , H. (Editores), (1993). Vocabulary and Applied linguistics, MAMILLAN, UK.
- Baker, p. Ellege ,S. (2011), Key Terms in Discourse Analysis, Countinuum books.
- Barbra Kroll, (1997). Second Language writing, Cambridge university press, U.S.A.
- Barbra Kroll, Exploring the Dynamics of Second Language writing, Cambridge university press, U.S.A.
- C.J Brumfit and R.A Carter (1991) Literature and Language Teaching.
- Crandall, JoAn (Jodi), (2000), Language Teacher Education, Annual Review of Applied Linguistics, 20,34-55, USA.
- Carter, R. (2007). Vocabulary, Applied linguistic Perspectives, Routledge , London.
- Carter, R. (1997). Investigating English Discourse, Routledge, London. -
- Carter, R, and others. (2001). Working With Texts, Routledge, London.
- Carter ,R . and McCarthy ,M. (1994). Language As Discourse, Longman. Inc New York.
- Carter , R. and McCarthy ,M. (1988). Vocabulary and Language Teaching, Longman. Inc New York.
- Carter. R and D. Nunan .(2006), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages, Cambridge university press, U k.

- Coady, J. Huckin, T. (1998). Second Language Vocabulary Acquisition, Cambridge University Press, USA.

- Cook, Guy. (1992). Discourse ,Oxford University Press, Printed in Hong Kong.

- Coulthard, M. (1993). An Introduction To Discourse Analysis, Longman. Inc New York.

- Ester USO-Juan and Alicia Martinez-Flor, (2006), Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. Mouton de Gruyter. Berlin.

- Freeman, D.L.(1980). Discourse Analysis in Second language Research, Newbury House Publishers, . Inc.

- Halliday, M.A.K, and R. Hasan(1976), Cohesion in English. Longman. London.

- Hall, D.R, Hewings , A. (2001) Innovation in English Language Teaching, editors, Routledge ,the Open University, and Macquarie university, , London and New York.

- Hatch, E. (1992). Discourse and the Language Education, Cambridge University Press, U.S.A.

- Hatch, E, and Brown,C,(1995). Vocabulary, Semantics, and Language Education.

- Hoey, M. (2001). Textual Interaction… an introduction to written discourse analysis, , Routledge , New York.

- Hukin,T. Haynes, M. and Coady, J. (editors).(1993). Second Language Reading and Vocabulary Learning, ABLEX publishing, New jersy , USA.

- Icy Lee, Teaching coherence to ESL Students; a classroom inquiry, Journal of Second Language Writing, 11(2002)135-159.

- I.S.P. Nation, (2009). Teaching ESL/ EFL Reading and Writing, Routledge, New York

- Freeman, D.L.(1980). Discourse Analysis in Second language Research, Newbury House Publishers, . Inc.

- Jack .Richards and Willy A.Renandya (2004), Methodology in Language Teaching, Cambridge university press, U.S.A.
- Jack C. Richards and Richard Schmidt, (2002), Longman Dictionary of Language Teaching& Applied linguistics.
- Joan Eisterhold Carson and others, Reading- Writing Relationships in First and Second Language, TESOL QUARTERLY, VOL.24,NO.2, SUMMER 1990,PP245-266.
- Julie L. Montgomery and Wendy Baker, Teacher-Written feedback: Student perception, teacher self-assessment, and actual teacher performance, journal of second language writing, 16(2007)82-99.
- Ken Hyland. Genre pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction, journal of second language writing, 16 (2007)148-164.
- Lengyel, Z. and : Navracsics , J , (editors).(2007). Second language Lexical Processes, Applied linguistic and Psycholinguistic Perspective. MPG books, UK.
- Lomax, H. (2002). Language in Language Teacher Education, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- McCarten ,J.(2007). Teaching Vocabulary, Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom, Cambridge university press. UK.
- Nation .I.S.P., (1990). Teaching and Learning Vocabulary, Heinle and Heinle Publishers, Boston.
- Nation .I.S.P . (2009). Teaching ESL/ EFL Reading and Writing, Routledge, New York.
- Nattinger ,J.R , and DeCarrico, J. s. (1992) . Lexical phrases and language teaching , Oxford, Oxford University Press.
- Oxford, Rebecca. L. (1990) Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York.
- Read. J. (2000) . Assessing Vocabulary, Cambridge University Press, UK.
- Raily,P.(editor).(1985). Discourse and Learning, Longman, Inc New York.

- Robert B. Kaplan. William Grabe. A modern history of written discourse analysis, Journal of Second Language Writing, 11 (2002) 191-223.

- Sandra H. Rogers, Evaluating Textual Coherence: A Case Study of University Business Writing by EFL and Native English-Speaking Students in New Zealand, RELC Journal, 2004: 35:135.

- Sandra Lee Mckay, and Nancy H. Hornberger (editors).(1996). Sociolinguistics and Language Teaching, Cambridge University Press, UK.

- Sandra Mckay, Literature in ESL Classroom, in: C.J Brumfit and R.A Carter (1991) Literature and Language Teaching.

- Schmitt, N. (2002). Applied Linguistics, ARNOLD, London.

- Schmitt.N.(2000), Vocabulary in Language Teaching, Cambridge University Press, USA.

- Steven P. Witte and Lester Faigley, Coherence, Cohesion, and Writing Quality, College Composition and Communication, VOL. 32, NO.2. Language Studies and Composing. (May, 1981),pp189-204.

- Suzanne Romaine. (1994). Language IN Society, Cambridge University Press, New York.

- Thom Hudson. (2007). Teaching Second Language Reading, Oxford University Press, Oxford, New York.

- Tony Silva and Paul Kei Matsuda, Writing, in: N. Schmitt, (2002). Applied Linguistics, ARNOLD, London.

- Trudgill, p. (2003), A Glossary of Sociolinguistics, Oxford University Press, NY.

- Wallace. M. 1982, Teaching Vocabulary, Heinemann Educational books Ltd, London.UK.

مؤلف الكتاب:

- أ. د : وليد أحمد محمود العناتي.
- أستاذ اللسانيات التطبيقية في جامعة قطر وجامعة البترا والجامعة الأردنية (سابقًا).
- مدير برنامج « نون والقلم» في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإعداد معلميها(الأردن).
- باحث في اللسانيات التطبيقية: نظريات اكتساب اللغة وتعليمها لأبنائها ولغير الناطقين بها، وتحليل الخطاب، واللسانيات الحاسوبية، والتخطيط اللغوي، وقضايا اللغة العربية المعاصرة.
- خبير في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتأليفها:
  ١. سلسلة نون والقلم/ بالاشتراك مع د. محمود الشافعي.
  ٢. سلسلة الضاد في تعليم العربية للناطقين بغيرها (قيد الإعداد).
- خبير ومحكم معتمد لدى عدد كبير من المجلات والمؤسسات العلمية العربية والدولية.
- نشر قرابة أربعين بحثًا في مجلات علمية محكمة، وعددًا من الكتب، والبحوث المترجمة، والمراجعات العلمية، منها :

١. نحو معجم موسوعي لمصطلحات تعليم اللغات الأجنبية، بحث ضمن كتاب جماعي : في أروقة العربية.... بحوث لسانية مهداة إلى الدكتور إسماعيل عمايرة، عالم الكتب الحديث، ٢٠١٦

٢. تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد٩/ نوفمبر ٢٠١٢.

٣. أثر وسائل التواصل الاجتماعي في اللغة العربية، كرسي بحث صحيفة الجزيرة للدراسات اللغوية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل، ٢٠١٥.

٤. مجلات الأطفال وأثرها في تنمية لغة الطفل العربي، سلسلة مباحث لغوية، كتاب « لغة الطفل العربي١ »، مركز الملك عبد الله ابن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٥.

٥. الشباب واللغة...دراسة لسانية اجتماعية، في كتاب « لغة الشباب العربي في وسائل التواصل الحديثة»، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، ط١، ٢٠١٤.

٦. اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م٨/ع٣ تموز ٢٠١٢.

٧. اللغة العربية في أمريكا...تعليمها وتعلمها، حوليات الجامعة التونسية، العدد ٥٦، ٢٠١١.

٨. اللغة العربية في أمريكا...من الثقافي إلى الأمني، مجلة « اللغة العربية»، المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، عدد احتفالي خاص، ٢٠٠٩.

٩. معجم ألفاظ الحياة العامة في الأردن...دراسة لسانية معجمية ، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد الخامس/ العدد الثاني،٢٠٠٩.

١٠. مصطلحات أساسية في اكتساب اللغة الثانية (بالإنجليزية)، أفكار، وزارة الثقافة الأردنية، العدد ٢٨٠/ ٢٠١٢.

١١. تحولات اللغة في الخطاب السياسي، مجلة أفكار، وزارة الثقافة الأردنية، العدد٢٧٠/ ٢٠١١.

١٢. مفاهيم خاطئة حول تعلم وتعليم المفردات... تطبيق أبحاث اللغة الثانية في التدريس، مجلة أفكار، وزارة الثقافة الأردنية، العدد٢٦٦/ ٢٠١١.

١٣. علم اللغة القضائي...مقدمة في اللغة والجريمة والقانون، تأليف جون أولسون، وترجمة محمد بن ناصر الحقباني، مجلة أفكار، وزارة الثقافة الأردنية، العدد٢٦٣/ ٢٠١٠.

- شارك في عدد كبير من لجان مناقشة الرسائل الجامعية إشرافًا ومناقشةً وتحكيمًا (في الأردن، وقطر، والسعودية، وعمان، فلسطين).
- شارك في عدد كبير من المؤتمرات المحلية والدولية، منها:

١. ندوة (تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: قضايا وحلول) ، معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض. ١٨/ ديسمبر/ ٢٠١٤م الموافق ٢٦/ صفر ١٤٣٦هـ.

٢. المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية)، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، ١٠-١٢/ ٢/ ٢٠١٤.

٣. الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، ٧-٩/ ٥/ ٢٠١٣.

٤. مؤتمر « لسانيات النص وتحليل الخطاب»، الدورة الثالثة، جامعة ابن زهر، أغادير ـ المملكة المغربية، ١٩ـ ٢٤/ ١١/ ٢٠١٢.

٥. وليد العناتي، لغة الإعلان التجاري، وقائع مؤتمر « اللغة العربية ووسائل الإعلام، ٢٠٠٢، ص٤٥٩.

دراسات ٤١

الخِطابُ والتَّعليم دراساتٌ في تَحليلِ الخطاب وتعليم العربية للناطقين بِغَيرِها

يعمل مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية على تعزيز خدماته في المجالات المتنوعة لخدمة اللغة العربية وعلومها، إذ ينطلق من رؤية موحّدة في أعماله عامة – ومنها برنامج النشر – وذلك بأن يطلق برامجه ودراساته في المجالات التي تفتقر إلى جهود نوعية، أو التي تحتاج إلى تكثيف العمل فيها.

ويجتهد المركز في انتقاء الكتب التي تصدر ضمن هذه السلسلة، بأن تكون مضيفة إلى حقلها المعرفي، ومفتاحا للمشروعات العلمية والعملية، ومحققة لتراكمٍ معرفيٍّ مثرٍ.

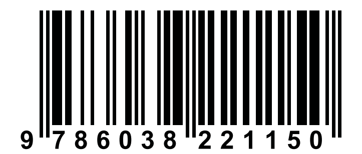
وإذ تشيد الأمانة العامة في المركز بجهد مؤلف الكتاب، تأليفاً، وتصحيحاً لمسوداته، ومراجعةً للطباعة، فإنها تدعو الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة، لتتكامل مع سلاسل المركز العلمية الأخرى.

ويسعد المركز بالعمل مع المؤسسات والأفراد المختصين والمهتمين في خدمة لغتنا العربية، وتكثيف الجهود والتكامل نحو تمكين لغتنا، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.









ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

